

Rani Beatriz Cruz Evangelista dos Santos

**OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E AS ETECs**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Universidade Federal
de São Paulo como requisito parcial
para obtenção do título de Bacharel e
Licenciado em Ciências Sociais.

GUARULHOS
2018

Rani Beatriz Cruz Evangelista do Santos

**OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E AS ETECs**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de São
Paulo como requisito parcial para obtenção
do título de Bacharel e Licenciado em
Ciências Sociais.

Orientador:

Profº Dr. Davisson Charles Cangussu de Souza

Guarulhos
2018

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

SANTOS, Rani Beatriz Cruz Evangelista dos.

Os limites e possibilidades da educação profissional: o Ensino Médio Politécnico e as ETECs. / Rani Beatriz Cruz Evangelista dos Santos. - 2019. 86 f.

Trabalho de conclusão de curso (graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Guarulhos, 2019.

Orientador: Davisson Charles Cangussu de Souza

Título em inglês: The limits and possibilities of professional education: polytechnic high school and ETECs.

1. Educação e Trabalho. 2. Educação Profissional. 3. Ensino Médio Politécnico. 4. ETECs. I. Davisson Charles Cangussu de Souza. II. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas. III. Os limites e possibilidades da educação profissional: o Ensino Médio Politécnico e as ETECs.

RANI BEATRIZ CRUZ EVANGELISTA DOS SANTOS
Os limites e as possibilidades da educação profissional: o Ensino Médio
Politécnico e as ETECs.

Monografia apresentada à Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais.

Aprovação: __/__/__

Profº Dr. Davisson Charles Cangussu de Souza
Universidade Federal de São Paulo

Profª Drª. Débora Cristina Goulart
Universidade Federal de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Sinto-me no dever de agradecer a cada pessoa que de alguma forma contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço imensamente à minha família. Agradeço aos meus pais, Cleuzete e José Hilton pelos ensinamentos e, sobretudo, pela maior e melhor herança: a busca incansável pelo conhecimento e pela evolução. Agradeço às minhas irmãs, Átala Júlia e Kauane Lucille por serem a alegria dos meus dias. Agradeço aos meus primos, Ana Claudia Lima e Elder Lima pelo exemplo passado. Agradeço à minha vovó Maria, minha tia Karina e meu tio Clodoaldo por todo apoio e incentivo, cada um do seu jeito. Sem vocês, nada disso seria possível.

Agradeço aos meus colegas e amigos que fiz durante a graduação. Àqueles que chegaram até aqui comigo: obrigada por estarmos juntos nessa caminhada. Àqueles que em razão do racismo e do elitismo do sistema educacional evadiram ou se foram: eu não me esqueço de vocês.

Quero agradecer também aos meus colegas e grandes amigos que estagiaram comigo na Fundação SEADE, sobretudo Milla Carolina e Eliakim Barbosa.

Agradeço ao meu amor e companheiro, Luiz Eduardo, pela amizade e parceria, por cada abraço em dias de cansaço e cada palavra de consolo em dias de desespero. Eu te amo.

Por fim, gostaria de agradecer àquelas pessoas que diretamente influenciaram no problema de pesquisa proposto nesse trabalho. Em primeiro lugar, agradeço Renato Barboza, que foi meu supervisor de estágio no Instituto de Saúde e, de maneira muito solícita e atenciosa, contribuiu enormemente para meu crescimento acadêmico, me mostrando na teoria e na prática o trabalho de um pesquisador. Quero agradecer também ao Cursinho Popular Chico Mendes, da Rede Emancipa, por me permitir a minha primeira experiência com a educação. E por último, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Davisson Souza, por acreditar e apoiar essa pesquisa desde o princípio.

RESUMO

No presente trabalho será discutido o tema da educação profissional no contexto brasileiro. O objetivo dessa pesquisa é entender quais os limites e as possibilidades da relação entre ensino e trabalho no ensino público do país. Para isso, analisamos a Reestruturação do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul, ocorrida na gestão estadual dos anos de 2011 a 2014. A análise parte do referencial teórico de educação politécnica marxista, preconizado pela Reestruturação. Como contraponto a esse modelo, analisamos também o contexto das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo (ETECs). A comparação entre os dois modelos nos possibilitou a reflexão sobre a viabilidade de uma educação profissional que supere a visão mercadológica dessa modalidade no âmbito do Estado brasileiro atual. A investigação apontou para a ineficiência da política educacional proposta pelo governo do Rio Grande do Sul que, ao tentar se espelhar na politécnica marxista, acabou se aproximando de modelos como o das ETECs, demonstrando a necessidade do real engajamento de docentes e da sociedade como um todo. A pesquisa parte da metodologia qualitativa utilizando revisão bibliográfica e análise documental.

Palavras-Chave: Educação e Trabalho. Educação profissional. Ensino Médio Politécnico. ETECs.

ABSTRACT

The subject that will be discussed in this report is: “Professional education in the Brazilian background”. The purpose of this research is to understand the limits and possibilities of the relationship between teaching and work in public education in the country. In order for this to happen, we analyzed the Restructuring of Polytechnic Secondary Education in the state of Rio Grande do Sul, which occurred in the state management from 2011 to 2014. The analysis starts from the theoretical reference of Marxist polytechnic education, recommended by the Restructuring. As an opposition to this model, we also analyzed the context of the State Technical Schools of São Paulo (ETECs). The comparison between the two models allowed us to reflect on the viability of a professional education that surpasses the market view of this modality within the scope of the current Brazilian State. The investigation pointed to the inefficiency of the education policy proposed by the government of Rio Grande do Sul, which, in trying to reproduce the Marxist polytechnics, it ended up approaching models such as the one used by the ETECs, demonstrating the need of a real engagement from the teachers and society as a whole. The research contains the qualitative methodology utilizing bibliographic review and documentary analysis.

Keywords: Education and Work. Professional education. Polytechnic High School. ETECs.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	8
2. Trabalho, ensino e politecnia no pensamento marxista	12
2.1. Textos de Educação e Ensino – Karl Marx e Friedrich Engels	12
2.2. Marx e a Pedagogia Moderna – Mario Manacorda	22
2.3. Escola Politécnica na União Soviética – Moisey Pistrak	30
2.4. Escola Única e Intelectual Orgânico – Antonio Gramsci	35
3. A educação profissional no Brasil, ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul e das ETECs	40
3.1. Panorama da educação profissional no Brasil	40
3.2. Documentos orientadores do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul	46
3.3. Documentos orientadores das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza (ETECs)	58
4. Os limites e as possibilidades da educação politécnica	62
5. Considerações Finais	81
6. Referências Bibliográficas	84

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre sistema educacional em âmbito nacional no Brasil inicia na década de 1930, a partir do movimento do Manifesto dos Pioneiros. Esse movimento iniciou de fato uma mobilização nacional em prol da escola laica, gratuita e universal. A partir desse momento, o campo da educação têm suscitado discussões e vêm sendo palco de disputas ideológicas pelo modelo ideal de escola.

O desenvolvimento da industrialização nas décadas de 1930 e 1940 estimulou a criação de órgãos como SENAI e SENAC, que pela proposta de união entre ensino e trabalho acabam impulsionando o ensino profissionalizante no Brasil. No entanto, embora as diversas reformas ocorridas nesse período tivessem o objetivo de estruturar e consolidar a educação profissional, isso não necessariamente significou um avanço para a classe trabalhadora. A educação no Brasil sofreu um processo de aprofundamento da dualidade, onde o ensino propedêutico era direcionado às elites que continuariam os estudos na universidade enquanto a educação profissional era direcionada às camadas mais baixas que precisavam de uma rápida inserção no mercado de trabalho.

A Constituição Cidadã de 1988, no contexto da redemocratização e valorização dos direitos do cidadão, fortaleceu os discursos progressistas que defendiam uma mudança de paradigmas na educação brasileira, de modo a acabar com a dualidade e promover igualdade de oportunidades para todos. Os anos 1990, portanto, são marcados por slogans como “Aprender a Aprender” e “Educação Para a Vida”, corroborando com a flexibilidade e adaptabilidade exigida pelas novas formas de produção e pela globalização. Contudo, mesmo com as mudanças ocorridas no campo da educação profissional, ainda se discute os limites e possibilidades que jovens podem encontrar nessa modalidade de educação.

Nesse sentido, consideramos o tema pertinente para que possamos compreender as condições presentes e lançar visão prospectiva acerca do alcance da educação profissional no Brasil. Por essa razão, o presente trabalho pretende analisar dois modelos distintos de educação profissional existentes hoje no Brasil. Os projetos que iremos analisar e comparar são: o projeto do

Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, pensado como plano de governo do referido estado entre 2011 e 2014, e o projeto das ETECs do Estado de São Paulo.

O primeiro projeto citado, muito em razão de sua recente implantação, ainda é pouco estudado. No ano de 2011 iniciaram-se no Rio Grande do Sul debates que culminariam na proposta do Ensino Médio Politécnico. Assentada sobre o conceito marxista de politecnia, a proposta se pauta no conceito de trabalho como princípio educativo. Porém, indo de encontro ao modelo tradicional de educação profissional, a politecnia não enxerga a escola como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho, mas a considera como um espaço para a formação intelectual, física, técnica e política do indivíduo. Nesse sentido, aqui se propõe o ensino integrado, no qual não se encontra a dualidade que separa a educação geral e a educação profissional, de modo que todos possam ter uma formação única e total. O Ensino Médio Politécnico foi construído por meio de uma Reestruturação Curricular, uma vez que entende como obsoleto e falido o modelo de currículo escolar que fragmenta o conhecimento, não permitindo que o aluno, através da ciência, possa compreender e intervir na própria realidade. Para tanto, adotou referenciais metodológicos como o ensino interdisciplinar, o Seminário Integrado e a Avaliação Emancipatória.

As Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (ETECs), administradas pelo Centro Paula Souza, são instituições autárquicas de ensino profissional de nível médio que oferecem Ensino Técnico, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Médio. Embora sejam públicas e gratuitas, as ETECs possuem processo seletivo (vestibulinho) para o ingresso no ensino técnico, que pode ser cursado após a conclusão do ensino médio, de forma integrada ou concomitantemente a esse nível de educação. Além de um currículo que define a carga horária mínima da formação geral e da formação profissional e da realização de estágio, as Escolas Técnicas desenvolvem projetos, nas áreas rural e urbana, que permitem ao aluno vincular sua formação com atividades produtivas e de atuação regional.

É nosso objetivo, portanto, à luz do marxismo observar as possibilidades do ensino profissional no Brasil contemporâneo. Na medida em que os dois modelos de ensino apresentados no trabalho são distintos, a proposta do

trabalho é entender quais as limitações existentes para essa modalidade de ensino no atual cenário da educação brasileira, de modo a respeitar a LDB que preconiza a união multidisciplinar entre ensino e trabalho.

Para desenvolver a pesquisa, iniciaremos o trabalho trazendo as questões teórico-metodológicas. No primeiro capítulo denominado *Trabalho, ensino e politecnia no pensamento marxista*, iniciaremos com a leitura da antologia de Karl Marx e Friedrich Engels *Textos de Educação e Ensino*, a partir do qual podemos apreender alguns princípios de educação e ensino preconizados por esses autores. Em um segundo momento, traremos a compreensão de alguns comentadores marxistas acerca do trabalho enquanto princípio educativo e a politecnia, com destaque para a obra de Mário Manacorda denominada *Marx e a Pedagogia Moderna*. Nessa obra Manacorda analisa e discute os textos sobre educação escritos por Karl Marx e Friedrich Engels. Usaremos também artigos que possam trazer outras perspectivas acerca da questão da educação integrada a trabalho e da politecnia. Com vistas a ultrapassar a leitura exclusivamente teórica sobre a relação educação-trabalho e a politecnia no marxismo, iremos abordar também neste capítulo algumas questões trazidas por Moisey Pistrak, educador russo que contribuiu para a consolidação do sistema educacional soviético pós-revolução. A pertinência dessa leitura se dá na medida em que nos traz relatos e observações da proposta marxiana de educação durante sua aplicação na prática em um contexto de revolução proletária. Por fim, encerraremos o primeiro capítulo com a análise sobre o fenômeno da educação integral e o papel do professor na educação politécnica a partir da contribuição do autor italiano Antonio Gramsci.

No segundo capítulo *A educação profissional no Brasil, ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul e as ETECs*, iremos apresentar um panorama histórico sobre a educação profissional no Brasil e as mudanças de paradigmas que acompanharam as transformações no mundo do trabalho. Em seguida, descreveremos os documentos utilizados para a discussão do problema de pesquisa (Regimento Comum e Proposta Pedagógica das escolas do Rio Grande do Sul e das ETECs). Iremos, a partir dessa descrição, analisar os documentos citados, de maneira a compreender quais as reais possibilidades e objetivos da educação profissional existente para o estudante do Ensino Médio brasileiro. E por fim, baseando-nos em Marx, Engels, Manacorda e os demais

autores, faremos uma análise crítica do que foi encontrado nos documentos do Rio Grande do Sul no que diz respeito ao uso do termo *politecnia*. Tentaremos compreender qual a compreensão que o governo gaúcho teve da relação entre educação e trabalho na perspectiva marxista e quais foram as reais possibilidades de aplicação da teoria. Feito isso, compararemos o Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul com o modelo das ETECs.

2. TRABALHO, ENSINO E POLITECNIA NO PENSAMENTO MARXISTA

O presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre o tema do ensino ligado ao trabalho na teoria marxista e, por consequência, entender os aspectos da educação politécnica proposta por Karl Marx.

Iniciaremos com uma análise da obra *Textos de Educação e Ensino* de Karl Marx e Friedrich Engels, antologia que une trechos de diversas obras desses autores acerca da problemática da educação unida ao trabalho.

Após discorrer sobre o pensamento de Marx e Engels, analisaremos a leitura que alguns comentadores fazem sobre a obra marxiana e engeliana. Começaremos por Mario Alighieri Manacorda, autor italiano e um dos mais importantes comentadores marxistas no campo da educação ligada ao trabalho e ensino politécnico. Em sua obra *Marx e a Pedagogia Moderna*, Manacorda analisa fragmentos das obras de Karl Marx nos quais encontra direcionamentos para entender os princípios pedagógicos marxianos.

As primeiras obras analisadas - de Marx e Engels e de Manacorda - tem caráter teórico. Como contraponto à teoria marxista discorreremos sobre duas obras de Moisey Pistrak, educador socialista Russo que colaborou na implementação do sistema educacional pós-revolução soviética. Com a leitura dessas obras temos como objetivo analisar as possibilidades encontradas pelos soviéticos para a implementação de princípios pedagógicos dentro de um sistema comunista.

Por fim, trataremos dos princípios de educação abordados pelo marxista italiano Antonio Gramsci, como a Escola Única e o Intelectual Orgânico, na tentativa de compreender questões presentes nos objetos de estudo como educação integral e os problemas e possibilidades apresentados aos docentes nessas situações.

2.1. TEXTOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO – KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS

Embora Karl Marx e Friedrich Engels jamais tenham escrito de forma mais sistemática especificamente sobre educação e ensino, suas referências ao

tema estão espalhadas por toda sua obra. Para entender a relação entre educação e trabalho na teoria marxiana, fizemos a leitura do livro *Textos Sobre Educação e Ensino* (2006), que compila diversos trechos de vários textos desses autores.

A antologia é dividida em cinco capítulos, sendo eles: *Sistema de ensino e divisão do trabalho, Educação, formação e trabalho, Ensino, ciência e tecnologia, Educação, trabalho infantil e feminino* e *O Ensino e a educação da classe trabalhadora*.

De acordo com Marx, a divisão do trabalho inicia com a separação do trabalho industrial e comercial e agrícola, mas só se torna efetiva quando ocorre a divisão entre trabalho material e trabalho intelectual. Essa divisão supõe que “a atividade intelectual e material, gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos” (MARX, ENGELS, 1987 *apud* 2006, p. 24). A partir do momento em que o trabalho é repartido, cada indivíduo passa a ter para si uma atividade e dela não pode sair. Uma vez que um indivíduo não pode possuir conhecimento prático e intelectual ao mesmo tempo, diferentemente do que ocorria no artesanato - onde trabalhador conhecia todo o processo de produção -, na manufatura o indivíduo é, como diz Marx, mutilado. Essa mutilação é aperfeiçoada na grande indústria, onde o processo de trabalho passa a ser domínio daquele que detém a propriedade e o capital. O trabalhador não possui aquilo que produz: seu único bem se torna a própria força de trabalho, e por essa razão, a vende para o capitalista. E não somente o trabalho manual está agora a serviço do capital, mas também a ciência, separando-se do trabalho, coloca-se a serviço do capital.

Essas transformações sofridas no campo produtivo priva o indivíduo de conhecerem todo o processo de produção, limitando-o a apenas uma atividade, desenvolvendo desse modo apenas uma habilidade (mental ou intelectual). Marx chama esse indivíduo limitado de *unilateral*. Se para exercer uma função na divisão do trabalho, o operário deve apenas desenvolver suas habilidades apenas parcialmente, não é necessário que sua educação seja completa. Há ramos da produção que não exigem qualquer conhecimento do trabalhador, apenas seu corpo físico basta. Como diz Marx “um modo habitual de mover a mão ou o pé” é independente do raciocínio ou da imaginação (MARX, ENGELS, 1982 *apud* 2006, p. 30). E se o tempo de formação profissional

exigido para determinada função é baixo, a remuneração oferecida para o exercício dessa função também será baixa, uma vez que o custo da produção da força de trabalho “é o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício” (MARX, 1980 *apud* MARX, ENGELS, 2006, p. 89).

O trabalho, do ponto de vista marxiano, carrega duas dimensões: a dimensão *ontológica*, que apresenta o trabalho enquanto uma atividade inerente da existência humana, e a dimensão *histórica*, que diz respeito aos desenvolvimentos históricos que impactaram na forma de trabalho.

Do ponto de vista de dimensão ontológica do trabalho, o homem, enquanto um ser da natureza, desde os primórdios trabalha para garantir sua sobrevivência e reproduzir a vida. No entanto, diferentemente dos outros animais, o ser humano, a partir dessa atividade vital que é o trabalho, não apenas garante a sua subsistência como também transforma a natureza. E a natureza transformada através do seu trabalho, transforma o próprio homem, tornando possível a reprodução da vida e dos conhecimentos adquiridos através do trabalho.

A partir daí se apresenta o caráter histórico do trabalho humano. Uma vez que o trabalho não só transforma a natureza, mas transforma o próprio homem, o conhecimento vai se acumulando. A história se transforma através do trabalho, e de maneira dialética, o trabalho também se desenvolve de acordo com o momento histórico. Dessa maneira, o trabalho humano não tem apenas uma faceta, mas desenvolve diversas dimensões ao longo da história.

Conforme Marx e Engels mostram em *A Ideologia Alemã*, cada momento histórico do trabalho determina as relações entre os indivíduos. Cada formato de trabalho exige um tipo de relação diferente, de modo que garanta a propriedade e as relações de produção e de dominação: as relações propriedade entre patrão e escravo em diversos momentos da história humana, as relações servis no período feudal e a relação de mercadoria entre o capitalista e o trabalhador assalariado no capitalismo.

O trabalho, portanto, acompanha o desenvolvimento da história humana. No período pré-capitalista, um artesão era capaz de fazer um produto, conhecendo todas as fases da produção. Porém, com o advento da manufatura, tornou-se fundamental que houvesse divisão entre as fases da produção, de maneira a acelerar e aumentar a produção. Desse modo, um

artesão que antes conhecia toda a produção, transformou-se em um trabalhador *unilateral* (conceito marxiano citado anteriormente). Em contraponto a esse trabalhador, passa a existir o capitalista, dono dos meios de produção (ou seja, da fábrica, das máquinas e do próprio trabalho). Sendo assim, a divisão do trabalho existe não apenas entre os próprios trabalhadores, mas na medida em que existe uma parcela que possui a propriedade e uma parcela que, ao não possuir nada a não ser sua força de trabalho, vende seu trabalho ao capitalista.

A manufatura torna o trabalhador incapaz de fazer um produto independente, torna-se apenas um acessório da fábrica capitalista. O processo de trabalho agora se torna propriedade. A manufatura (e depois a grande indústria) separam trabalho e ciência, tirando o caráter de força produtiva autônoma e colocando-a a serviço do capital.

A consequência disso é, não só a divisão entre os indivíduos, mas a mutilação do próprio indivíduo. É posto em oposição o trabalho manual e o trabalho intelectual, de modo que o trabalhador torna-se parcial, unilateral, como já mencionamos.

Portanto, embora o trabalho seja a atividade vital que diferencia o homem dos demais animais, na sociedade capitalista o operário o vende para garantir sua subsistência. O trabalho aqui é, portanto, não uma expressão da humanidade, mas uma força exterior que torna essa atividade alheia ao trabalhador. De modo que,

O que ele produz pra si mesmo não é a seda que tece, não é outro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o *salário*, e a seda, o outro, o palácio reduzem-se para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência. (ibidem, p. 27).

A força de trabalho torna-se mercadoria. O trabalhador não tem mais objetivo de tecer, construir etc., mas de vender sua força para ganhar sustento. E essa é uma relação típica do capitalismo. Ou seja, relações moldadas pela fase de desenvolvimento da produção e da divisão do trabalho.

Contudo, como já foi dito, a divisão do trabalho só surge efetivamente quando ocorre a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Através

dessa divisão compreende-se que a atividade intelectual e a atividade manual caibam a indivíduos distintos.

A divisão do trabalho implica ainda a contradição entre o interesse individual e o interesse coletivo, uma vez que o interesse coletivo está na dependência recíproca entre os indivíduos que dividem o trabalho. A partir disso, cada indivíduo passa a ter uma esfera de atividade da qual não pode sair. A atividade não é mais dividida voluntariamente e, por essa razão, torna-se estranha ao indivíduo. Essa atividade é imposta como um poder que vem de fora da qual não conhecem nem a origem nem o fim.

O enriquecimento do trabalhador coletivo (força produtiva do capital) ocorre em detrimento do desenvolvimento do trabalhador individual, pois causa atrofia do indivíduo, uma vez que permite apenas o exercício dos músculos. Ao mesmo tempo em que a propriedade privada cria o material para a formação dos sentidos humanos, também produz o homem rico (dotado de todos os sentidos) e o miserável (que não distinguirá seus sentidos dos sentidos animais).

A tendência do capital é desenvolver-se universalmente, embora esteja limitado por sua produção. Para o desenvolvimento do capital é necessário um desenvolvimento das forças produtivas. O desenvolvimento da ciência teria bastado para dissolver essa comunidade, pois ela é uma forma do desenvolvimento das forças produtivas. É riqueza na medida em que a cria ao mesmo tempo em que é produto dela.

“A limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência etc., aparecem como *alienação* do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza.” (MARX, 1971 *apud* MARX, ENGELS, 2006, p. 48). Mas é justamente essa limitação que permitem sua abolição.

A partir dessa análise acerca do trabalho sob a égide do capital, que tornou o homem um ser unilateral, capaz de desenvolver apenas uma atividade - que é estranha - Marx e Engels discutem em trechos de várias de suas obras sobre a necessidade de uma educação que permitisse ao homem voltar a seu caráter *onilateral*, completo.

Se as circunstâncias em que o indivíduo evolui só o permitem desenvolver uma qualidade em detrimento de outras, esse desenvolvimento é unilateral e mutila o indivíduo. O modo como ocorre esse desenvolvimento depende da matéria posta à disposição e do que foi negado. Isso ocorre porque “a causa não está na *consciência*, mas no *ser*.” (MARX, ENGELS, 1987 *apud* 2006, p. 36). O pensamento não é determinado somente pela individualidade, mas também do contexto em se vive. As circunstâncias mudam os homens e, portanto, o educador precisa ser educado.

A universalidade do indivíduo, portanto, está presente em suas relações teóricas e práticas. Encontra-se nas condições de apreender sua própria história e conceber a natureza de maneira científica. As formas históricas do trabalho - escravidão, servidão e assalariado -, no entanto, não permite que esse tipo de relação entre homem, natureza e ciência se realize, uma vez que se trata de trabalho forçado e imposto.

Conforme Marx declara, o trabalho só se torna emancipador caso: 1) seu conteúdo social seja garantido 2) tenha caráter científico deixando de ser puro adestramento.

Tendo em vista o alcance da *onilateralidade* do homem, em detrimento da mutilação que ocorre na divisão do trabalho sob a moderna sociedade capitalista, Marx e Engels sugerem a educação *politécnica*, que passaria a unir o conhecimento teórico-científico, a educação corporal (ginástica) e a educação tecnológica, que permitiria ao indivíduo conhecer os fundamentos científicos do processo de produção, rompendo com o caráter *unilateral* do trabalhador.

Como já foi dito, Marx e Engels não escreveram propriamente uma obra sobre pedagogia. Contudo, em suas obras há diversas indicações de como, do ponto de vista desses autores, se consolidaria a relação entre ensino e trabalho, de modo a promover a emancipação do indivíduo e da classe trabalhadora.

Nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*, documento datado de 1868, Marx afirma que qualquer criança deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, desde que esse trabalho esteja combinado com a educação. Marx divide as crianças e jovens em três grupos: 1) dos nove aos doze anos, 2 horas de trabalho; 2) dos treze aos quinze anos,

4 horas de trabalho; e dos dezesseis aos dezessete anos, 6 horas de trabalho (com 1 hora de descanso).

Como já foi dito, em sua proposta de educação, Marx aponta três dimensões fundamentais: a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica. Esta última deve conter os princípios científicos gerais do processo de produção, além de possibilitar que a criança e o jovem tenha contato direto com ferramentas e máquinas, conhecendo assim na teoria e na prática cada ramo da produção. Além disso, o envolvimento das crianças e jovens no processo produtivo é um dos princípios da educação marxista, pois

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 1982 *apud* MARX, ENGELS, 2006, p. 73-74)

Se por um lado Marx afirma a necessidade do jovem se envolver no processo produtivo, por outro nega a introdução desses jovens na indústria capitalista, na qual ocorre “A obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais-valia” (MARX, 1982 *apud* MARX, ENGELS, 2006, p. 69). O autor reitera que a educação politécnica deve manter a fertilidade natural do indivíduo através do trabalho.

A indústria moderna tirou do trabalhador a característica que tinha na manufatura de ficar preso a uma atividade parcial. No entanto, a indústria moderna reproduz a divisão do trabalho transformando o trabalhador em mero acessório da máquina. Enquanto na manufatura o aprendiz começava pela atividade mais fácil e complexificando gradativamente, na grande indústria os trabalhadores são condenados a repetir as atividades mais simples, podendo não aprender nada.

A indústria moderna não considera como acabado nenhum processo de produção. Através da maquinaria e dos avanços tecnológicos a indústria moderna transforma continuamente as bases técnicas e, desse modo, as

relações de produção. Diferentemente do trabalhador manufatureiro, o trabalhador na indústria moderna precisa de fluidez de função. A manufatura retirava o caráter múltiplo de ocupações humanas. A grande indústria, no entanto, transforma essa multiplicidade em trabalho imposto.

Quanto à distribuição dos conhecimentos escolares, Marx e Engels falam em três seções. A primeira é composta pelas ciências que cuidam da natureza inanimada e podem, em geral, ser tratadas matematicamente.

A segunda classe de ciências é a que trata dos organismos vivos

desenvolve-se tal diversidade de relações recíprocas e causalidades que não só cada questão resolvida suscita uma quantidade inumerável de novas questões, como também cada questão individual só pode ser resolvida – e na maior parte dos casos parcialmente – por meio de uma série de pesquisas que exige muitas vezes séculos. (ENGELS, 1979 *apud* MARX, ENGELS, 2006, p. 55)

O terceiro grupo são as ciências que estudam a história, sociedade e política. No caso dessas ciências, diferentemente das ciências da natureza orgânica e matemáticas, os fenômenos não costumam se repetir. E mesmo que se repitam, nunca ocorrem nas mesmas condições. Além disso, só conseguimos conhecer as causas e consequências de um fato social ou político quando o período histórico já está em declínio.

De acordo com Marx, o custo da força de trabalho advém do custo necessário para conservar e educar o operário para seu ofício. Logo, quanto mais rápida a formação, menor será a remuneração recebida pelo trabalhador que exerce a atividade resultante daquela formação.

Por essa razão, a negligência do Estado e da burguesia em relação à educação da classe trabalhadora torna sua formação incompleta e reflete nas condições precárias de trabalho. Marx, no entanto, afirma que as condições em que vivem os trabalhadores manuais permita uma formação prática que acaba por substituir o ensino escolar. Pois, como afirma o autor, as autoridades consideram que a escola não contribui para a formação da classe trabalhadora, pois a burguesia entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses. Não era, por conseguinte, interesse da burguesia da época oferecer verdadeira educação ao povo.

O que interessa para a burguesia, todavia, é oferecer educação profissional que permita ao trabalhador ocupar os postos na indústria. Uma vez que a indústria moderna substituiu o trabalho complexo pelo simples, não era mais necessária formação sólida do indivíduo. Para os economistas filantropos, por outro lado, o verdadeiro significado de educação é a formação do indivíduo no maior número de atividades, de modo que ele possa se inserir em diferentes funções dentro da própria indústria ou em outros ramos da produção facilmente.

Na *Crítica ao Programa de Gotha* Marx debate o programa do Partido Operário Alemão. Segundo o autor, esse partido exige “como base espiritual e moral do Estado: 1. Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita.” (MARX, ENGELS, 2006, p. 102). Marx se opõe à questão de educação geral e igual, uma vez que considera que não é possível existir, na sociedade atual, educação igual para todas as classes. Ademais, considera inadmissível a educação a cargo do Estado. Se por um lado é justo fazer com que o Estado regule a escola por meio de leis gerais, recursos para as escolas, formação do pessoal docente, regulação das matérias de ensino e a supervisão do cumprimento dessas prescrições, por outro lado Marx considera necessário subtrair da escola qualquer influência do governo e da Igreja. O Estado não deve, por conseguinte, ser o educador do povo, pois nas escolas não se deve admitir disciplinas que façam julgamento de partido ou classe, mas deve apenas ser ensinado aquilo que não é modificado independente de quem ensine.

Engels, em sua obra *Princípios do Comunismo*, afirma que para o proletariado o Estado serviria como meio de garantir a existência dessa classe, além de realizar algumas medidas que atacariam a propriedade privada. Nesse sentido, seria a partir da democracia que a classe trabalhadora conseguiria garantir alguns direitos como, por exemplo, a educação de todas as crianças a cargo do Estado e o vínculo do trabalho produtivo com o ensino escolar.

A educação que Marx e Engels preconizam possibilitaria a emancipação da classe trabalhadora em virtude do vínculo educação-trabalho, ao viabilizar o conhecimento teórico-científico e prático de todos os ramos e processo de produção de modo a permitir a gestão coletiva dos meios de produção pelo

proletariado. Contudo, Engels observa que essa gestão não poderia ser colocada em prática por homens que estivessem presos a uma atividade particular da produção. A indústria coletiva, por sua vez, muda essa relação fazendo com que a indústria que antes empregava trabalhadores que possuíam conhecimento específico de uma função ou um ramo de produção, agora esteja à procura de indivíduos capazes de ter visão clara de todo o processo produtivo.

Os apontamentos feitos por Marx e Engels, portanto, visam indicar caminhos para a efetivação de uma educação completa que dê a possibilidade do trabalhador se apropriar dos meios de produção e, assim, recupere a *onilateralidade* do homem. Ainda em *Princípios do Comunismo*, Engels afirma que

“os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção (...). Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. (*apud* 2006, p 106)”

Já foi falado sobre a impressão que Marx e Engels têm do que a burguesia e os economistas filantropos entendem por educação. Desse modo, na sociedade capitalista, onde Estado não oferece formação sólida para a classe trabalhadora o que reflete na sua ocupação mal remunerada, a educação *onilateral* do homem torna-se de difícil execução. No Conselho Geral da AIT, Marx afirma que se “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual.” (MARX; ENGELS, 2006, p 107)

São, portanto, baseados nessas ideias que Karl Marx e Friedrich Engels formularam sobre a escola politécnica. Esta deve, a partir do momento que une educação e trabalho, desenvolvimento intelectual e desenvolvimento físico, permitir que haja ruptura com os problemas causados pela divisão do trabalho. Ao possuir conhecimento teórico, científico e prático acerca dos processos de

produção, a classe trabalhadora é capaz de gerir os meios de produção e, desse modo, fazer com que desapareça a sociedade de classes.

2.2. MARX E A PEDAGOGIA MODERNA – MARIO MANACORDA

Em seu livro *Marx e a Pedagogia Moderna*, Mário Alighieri Manacorda faz uma análise sobre o tema da educação e trabalho presente na teoria de Marx. Sua obra é dividida em duas partes: Parte 1 – A “pedagogia” marxiana e Parte 2 – A “pedagogia” marxiana frente às demais pedagogias. Concentramos-nos apenas na primeira parte e no segundo capítulo da segunda parte – que trata da teoria gramsciana.

No primeiro capítulo, Manacorda traz, em ordem cronológica, as principais publicações de Engels e Marx referentes ao tema da educação. De acordo com o autor, os primeiros textos que devem ser analisados são os *Princípios do Comunismo* (1847), primeira versão redigida por Engels do que viria a ser o *Manifesto do Partido Comunista* (1848). Como cita Manacorda, Engels entende que a gratuidade e universalidade do ensino não devem ser somente para a classe trabalhadora, mas para todas as crianças. Isso, para Manacorda, demonstra que os princípios pedagógicos presentes em Engels - e também em Marx – não são limitadas a uma época, mas trata-se de medidas permanentes. Como já vimos no capítulo referente aos *Textos Sobre Educação e Ensino*, os princípios pedagógicos presentes na teoria marxiana-engeliana almejam a elevação da classe trabalhadora “bastante acima do nível das classes superior e média.” (MARX, 1866, p. 5). Por um lado, Engels aponta como consequência da abolição da propriedade privada o fim da divisão do trabalho, e assim não serão mais necessários “homens subordinados a um só ramo da produção, que tenham desenvolvido apenas uma de suas aptidões, mas sim homens novos, que desenvolvam suas aptidões em todos os sentidos” (MANACORDA, 2007, p. 37). Por outro lado, o próprio ensino proposto por Marx e Engels pretende eliminar esse caráter unilateral imposto pela divisão do trabalho, dando oportunidade do indivíduo se desenvolver *onilateralmente*, pois pressupõe a possibilidade dos jovens acompanharem todo o processo de trabalho, não ficando presos a apenas um ramo da produção. A educação ligada à indústria, portanto, traria novamente a *onilateralidade* do homem.

No *Manifesto*, Marx e Engels retomam diversas questões já presentes no texto redigido por Engels em 1847. O ensino público, gratuito e unido ao trabalho é um consenso entre as duas publicações. No entanto, o texto de Marx acrescenta algumas questões, dentre elas a “abolição da atual forma de trabalho das crianças nas fábricas” (MARX, ENGELS, 1949 *apud* MANACORDA, 2007, p. 40). De acordo com Manacorda, portanto, Marx, embora pretenda unir o ensino ao trabalho material produtivo, exclui qualquer possibilidade do trabalho ser desenvolvido dentro de uma fábrica capitalista. Isso porque a recuperação da *onilateralidade* só poderá ocorrer quando abolida a propriedade privada e a divisão do trabalho – esta última sendo reforçada no processo produtivo dentro do sistema capitalista.

Como é afirmado por Mário Manacorda, em 1866, Marx levaria aos delegados do comitê provisório londrino do I congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, realizado em Genebra, as *Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório*. Esse documento discute mais profundamente a pedagogia marxista, que já havia sido tratada nos *Princípios* e no *Manifesto*. Para Manacorda, a produção de documentos políticos para a divulgação das concepções pedagógicas marxianas, mostram que a união do ensino com o trabalho produtivo faz parte de um **programa** comunista.

Como aponta Manacorda, embora, diferentemente dos textos trazidos por ele até agora, *O Capital* não tenha caráter imediatamente programático, o tom de alguns trechos “não está longe de um programa” (ibidem, p. 45). Marx acredita que

Do sistema de fábrica [...] nasceu o germe do ensino do futuro que unirá para todas as crianças além de uma certa idade o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não apenas como método para aumentar a produção social, mas também como único método para produzir homens plenamente desenvolvidos. (MARX, 1964 *apud* MANACORDA, 2007, p. 45)

De acordo com Marx, portanto, embora a base técnica da grande indústria seja uma base revolucionária, diferentemente da manufatura e do artesanato, a “ciência da tecnologia” exige do trabalhador certa versatilidade, devido às mudanças que ocorrem no campo da produção. Marx cita então, as

escolas politécnicas e de agronomia, que davam aos filhos dos operários ensino de tecnologia e da prática de certos instrumentos da produção. A partir disso, Manacorda traz à luz a diferenciação dos termos *tecnológico* e *politécnico* – o primeiro aparecendo tanto nas *Instruções* quanto em *O Capital*, e a segunda apenas uma vez nas *Instruções*. A politecnia surge em *O Capital* apenas como referência ao modelo já existente, que Marx critica e não reconhece enquanto modelo que possa modificar as condições do trabalhador. Por sua vez, segundo Manacorda “‘tecnologia’ indica o **conteúdo pedagógico** presente, em medida limitada, já na escola politécnica doada pela burguesia aos operários” (MANACORDA, 2007, p. 48). A partir dessa leitura, Manacorda conclui:

Mas parece-nos, principalmente, que o politecnicismo sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos enquanto a tecnologia sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem [...]. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade [...]; o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (MANACORDA, 2007, p. 48).

Essa interpretação de Manacorda nos faz refletir sobre os usos que se faz do termo politecnia, sobretudo se considerarmos a fase do processo de produção em que se encontra o capitalismo. Faremos essa reflexão de maneira mais aprofundada nos próximos capítulos.

Em *A Crítica ao Programa de Gotha* (1875), outro documento programático, algumas questões presentes nas obras anteriores são reafirmadas. A união do ensino com o trabalho socialmente produtivo para crianças e jovens desde que abolido o trabalho em sua forma atual, dá continuidade ao programa apresentado nas *Instruções* e em *O Capital*.

Manacorda afirma que em assim como em *O Capital*, onde Marx atribui a educação tecnológica à classe trabalhadora, em *A Crítica ao Programa de Gotha*, torna a recusar educação igual para todas as classes. Porém, aqui é importante salientar que Marx se refere à relação ensino-trabalho como existe hoje. Esse vínculo é, para a pedagogia marxista, um dos meios para a transformação da sociedade atual e, por essa razão, deve ser oferecida para a classe operária, de modo a permitir a esta que se sobreponha às outras classes. Na sociedade do futuro essa diferenciação não será necessária, uma vez que não haverá a divisão de classes.

No segundo capítulo, Manacorda desenvolve o termo trabalho na teoria marxista. Em primeiro lugar, procura desmistificar a concepção de que trabalho em Marx tem apenas aspecto positivo, como pode parecer se for feita uma leitura essencialista da teoria marxista. Manacorda diz que

trabalho é em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina *economia política*, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa. (ibidem, p. 58)

Manacorda traz nesse capítulo a contradição presente na teoria marxista sobre o trabalho. Para Marx, ao mesmo tempo em que o trabalho é expressão da vida – porque é a partir dele que o ser humano transforma o mundo – é também expropriação da vida, pois embora seja caráter específico do homem, se encontra degradado sob o capitalismo.

Manacorda lembra que não só nos *Manuscritos*, o primeiro texto sobre economia política, mas também em outros textos o trabalho aparece como alienado. O trabalho aparece em Marx principalmente como um fenômeno historicamente determinado pela divisão do trabalho. No processo histórico da alienação, o trabalho perdeu “toda aparência de manifestação pessoal, agora, é a única forma possível, embora negativa, da manifestação pessoal.” (ibidem, p. 59). Manacorda observa que tanto nos *Manuscritos* quanto na *Ideologia Alemã*, Marx conclui que os proletários, para se afirmarem como pessoas, necessitam abolir o trabalho como tem sido até hoje.

Manacorda, portanto, frisa o caráter histórico do trabalho e da divisão do trabalho. Essa divisão que começou com a divisão sexual e em virtude das disposições naturais, transformou o homem em unilateral e incompleto. Essa divisão se acentua quando há a divisão entre trabalho manual e intelectual, pois supõe que essas capacidades laborativas se aplicam a indivíduos distintos.

Por se tratar de um processo histórico, Manacorda lembra o caráter contraditório do trabalho na teoria marxista. Ao mesmo tempo em que é alienado e torna o homem unilateral, é justamente essa atividade que lhes permitiu distinguir-se dos animais, pois começaram a produzir seus meios de subsistência. E mais do que isso, é o fato de se tratar de uma atividade vital consciente (que não apenas supre suas necessidades, mas é também “objeto do seu querer”) que o distingue da própria atividade.

A divisão do trabalho, portanto, dividiu o homem e a sociedade humana, mas tem sido a forma histórica do desenvolvimento da sua atividade vital, da sua relação-domínio sobre a natureza. “A grande indústria subsumiu as ciências naturais ao capital e tirou à divisão do trabalho a última aparência do seu caráter natural.” (ibidem, p. 62).

Quando a capacidade de transformação do mundo desenvolveu as forças produtivas ao mesmo tempo em que foi subsumida pela propriedade privada, o trabalho perde toda aparência natural.

Manacorda segue afirmando que o trabalho “estranho e alienado” não é exclusivo dos primeiros textos econômicos de Marx. Nos *Grundrisse* (1858), Marx afirma que todo o progresso da civilização empobrece o homem e enriquece o capital. Reforça-se o caráter histórico e não natural desse processo: há uma determinação econômica na relação entre o trabalhador e sua atividade.

O autor lembra também que em *O Capital*, e nos textos econômicos posteriores, “o trabalho nas condições descritas pela economia política, isto é, nas condições da divisão do trabalho ou da propriedade privada, e o trabalho fora dessas condições após a supressão da sua divisão e da propriedade privada dos meios de produção, apresentam, como uma expressão contraditória, uma perpétua antinomia.” (ibidem, p. 65).

Marx, portanto, parte da realidade do trabalho industrial existente, que é historicamente determinado. E a contradição dessa atividade se encontra no fato de que, embora seja manifestação consciente do homem que o diferencia dos animais e de sua própria atividade, esta atividade sob o capital e a divisão do trabalho, torna-se “a negação de toda manifestação humana.” (ibidem, p. 65).

E entendendo essa contradição, Manacorda traz duas questões: Como pode o trabalho ser instrumento de emancipação do homem se é ao mesmo tempo negação da manifestação humana? E como pode vinculando-se ao ensino ser conteúdo e método para a formação do homem unilateral? E logo após responde: não é o trabalho sozinho que dá as condições para a transformação da realidade, “Mas essa participação real do trabalho como processo educativo para as transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos for um mero recurso didático; deve ser antes, uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que nem chega a significar necessariamente vínculo escola-fábrica [...] mas, certamente, **significa vínculo escola-produção.**” (ibidem, p. 67, *grifo meu*).

No terceiro capítulo, Manacorda demonstra que nas obras de Marx é frequente o trabalho aparecer como causador da unilateralidade e deformidade do trabalhador “na medida em que as circunstâncias nas quais um indivíduo vive apenas lhe permitem desenvolver uma qualidade, à custa das demais, o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado.” (MARX, 1958 *apud* MANACORDA, 2007, p. 79).

A divisão do trabalho historicamente presente na sociedade foi reforçada a partir do momento que se distinguiu trabalho manual do intelectual. Portanto, não apenas os trabalhadores manuais são unilaterais, mas também os próprios capitalistas. “Se um poder desumano domina o operário, isso também vale para o capitalista.” (MANACORDA, 2007, p. 80). Manacorda cita as investigações de Engels onde ele observa que a educação oferecida pela burguesia para os filhos dos operários causava uma atrofia intelectual. Mas a educação das classes média e alta era degradante de forma semelhante, pois recebiam na escola “um pouco de latim e, depois, são convertidos em pessoas

“respeitáveis”, mas, na realidade, não possuem qualquer cultura e qualquer capacidade prática.” (ibidem, p. 81).

Manacorda diz que nos *Manuscritos de 1844*, onde o trabalho já aparece como atividade voluntária e consciente pela qual o homem transforma a natureza e a indústria enquanto forma histórica dessa atividade, que a palavra onilateralidade aparece pela primeira vez nesse sentido.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx afirma que “[...] o indivíduo não pode desenvolver-se onilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos.” (ibidem, p. 88).

A partir do momento que se tornou obsoleta, a especialização frente às rápidas transformações da tecnologia, já que exigia versatilidade, mesmo que sem conteúdo, surge também a perspectiva do trabalhador onilateral. Segundo Manacorda, “O homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente.” (ibidem, p. 90)

Manacorda procura a partir disso recriar a noção de homem onilateral para Marx: de acordo com o autor, a partir de um processo histórico, o homem passa a possuir uma totalidade de disponibilidades dentro da produção que o torna capaz de enfrentar as transformações da tecnologia. “[...] desenvolvimento das potencias universais da mente, do cérebro humano: é esta a manifestação do homem.” (ibidem, p. 92). Onilateralidade trata-se, portanto, do momento em que o indivíduo é capaz de alcançar a totalidade da capacidade produtiva, além de outros prazeres da vida que são retirados do trabalhador por meio da divisão do trabalho.

Quanto à pedagogia e a didática, Marx acredita que a onilateralidade do homem se encontra na união da ciência e a produção.

Para tratar da escola, no Capítulo 4 *Escola e Sociedade: o conteúdo do ensino*, Manacorda apresenta o texto das atas da Internacional (1869), onde Marx trata de questões já comentadas em suas obras anteriores, como o ensino politécnico e a relação entre escola, Estado e Igreja.

A proposta marxista de união ensino-trabalho para crianças e jovens sofreu questionamentos aos quais Marx responde. Em primeiro lugar,

questiona-se a exploração infantil. Como já dissemos, Marx coloca como premissa a abolição do trabalho como ele existe sob o capitalismo. Manacorda destaca o período histórico em que se encontra Marx: num contexto em que camponeses e artesãos haviam sido expropriados e levados ao trabalho fabril que não exigia qualquer tipo de formação, associar o ensino ao trabalho para crianças operárias era revolucionário. Como é sabido da teoria marxiana, a revolução só é possível a partir do grau de desenvolvimento do capitalismo. Manacorda cita a fala de Marx na I Internacional, onde afirma “que o sistema atual, com todas as misérias que acumula sobre a classe operária, engendra, ao mesmo tempo, as *condições materiais e as formas sociais* necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade (MARX, 1955, p. 94 *apud* MANACORDA, 2007, p. 100).

Marx também responde aquelas interpretações de cunho burguês, uma vez que sob o capitalismo a união trabalho-ensino se degrada. Segundo Marx, sempre se partiu do que a burguesia entende por técnico. Para a burguesia é interessante que haja a versatilidade do trabalhador, pois assim pode adestrar o operário a executar diversas funções dentro da fábrica. E essa versatilidade muitas vezes é vista positivamente pelo trabalhador que foi por tanto tempo aprisionado em um ramo da produção. A pedagogia marxiana por sua vez exige do ensino tecnológico a oferta de bases científicas e a capacidade de manejar diversos ramos da produção, para que o indivíduo desenvolva seu caráter onilateral e seja capaz de mudar as relações de produção e propriedade.

No que diz respeito a quem deva financiar e controlar o ensino, Manacorda diz que Marx não determina o Estado enquanto controlador, pois Estado e governo são coisas distintas e “o ensino pode ser estatal sem estar sob o controle do governo.” (p. 103). O Estado deve aparecer na medida em que controla a obediência às leis e contribui com seus fundos, mas Marx reprova a ideia de um Estado educador. Essa recusa ao Estado educador fica clara quando na Internacional Marx afirma que nas escolas não se deve introduzir matérias que possam suscitar interpretação de classe, religião ou partido “apenas matérias como ciências naturais, gramática etc. podem ser ensinadas na escola”, pois não mudam se explicadas por um religioso ou um pensador.

Manacorda diz que não é apenas o Estado burguês que Marx recusa, mas também o Estado proletário, pois a liberdade “[...] consiste não no atribuir ao Estado as mesmas tarefas em função de outras classes, mas na mudança do Estado de órgão superposto à sociedade a órgão a ela subordinado (MARX, 1948, p. 239 *apud* MANACORDA, 2007, p. 106-107)

O trecho das atas da Internacional citado por Manacorda mostra que, se por um lado Marx via como necessária a mudança das condições sociais para a implantação do ensino socialista, por outro esse sistema é necessário para se mudar as condições sociais. Portanto, é preciso partir da situação existente, ou seja, das condições históricas do trabalho na indústria moderna. A pedagogia marxista se coloca frente às relações sociais e de produção concretas. Embora se coloque num lugar oposto às pedagogias tradicionais que reduzia cada homem a um “processo formativo e limitado”, também se opõe às pedagogias novas que se limitam a um desenvolvimento espontâneo do homem.

Manacorda então levanta a questão: se não é o ensino humanista nem o ensino voltado para a prática, qual o conteúdo da pedagogia marxista? O autor encontra nos *Manuscritos de 1844* a afirmação de que ao mesmo tempo em que a partir da indústria as ciências naturais penetraram na vida humana, essa mesma ciência completou a desumanização do indivíduo, uma vez que a indústria separou ciência e trabalho, e aquela se tornou alheia ao indivíduo. “[...] as ciências naturais [...] se tornaram, ainda que sob a forma da alienação, a base da vida humana efetiva.” (MARX, 1952 *apud* MANACORDA, 2007, p. 113). E se a indústria é, ao mesmo tempo, história natural e humana, logo não poderá haver separação dessas duas ciências, uma vez que a relação do humano com a natureza se firma aqui: sua atividade vital.

2.3. ESCOLA POLITÉCNICA NA UNIÃO SOVIÉTICA – MOISEY PISTRÁK

Moisey M. Pistrak, educador soviético, foi um dos principais articuladores da escola politécnica soviética nas duas primeiras décadas de sua construção. Por essa razão, julgamos relevante levantar algumas questões a respeito da escola politécnica a partir do ponto de vista desse autor.

Em sua obra *Ensaio Sobre a Escola Politécnica*, escrita em 1929, Pistrak apresenta suas posições sobre as discussões que os educadores da época estavam elaborando sobre os desafios de consolidação da escola politécnica.

Segundo Pistrak, as ideias que se apoiam no programa do partido - VKP(b) (Partido Comunista da União Soviética - bolchevique) devem ser colocadas como fundamento. O programa exige “1. A efetivação da educação gratuita, geral, obrigatória e politécnica (que faz conhecer na teoria e na prática todos os principais ramos da produção) para todas as crianças de ambos os sexos até os dezessete anos.” (PISTRAK, 2015, p. 18).

O programa do partido foi se modificando perante os debates que foram sendo estabelecidos. Do mesmo modo foram modificadas as questões concernentes ao ensino e à educação. Assim sendo, no texto final do programa do partido a frase “estreita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo da criança” foi introduzida no item 3 da seção do programa, no campo da educação nacional (em consonância com os materiais de revisão do programa, publicado por Lênin em 1917), e ratifica a:

3. Plena realização dos princípios da escola única do trabalho com o ensino em língua nacional, ensino conjunto das crianças de ambos os sexos, sem dúvida laica, ou seja livre de qualquer influência religiosa, que conduza a uma estreita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros multilateralmente desenvolvidos para a sociedade comunista. (ibidem, p. 18-19)

O pedagogo extrai do programa do partido e das declarações de Marx e Engels, três características fundamentais da escola politécnica, sendo elas: 1) a participação direta das crianças e jovens no processo produtivo; 2) o conhecimento teórico e prático dos princípios científicos gerais de todas as áreas do conhecimento; e 3) a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual.

Partindo disso, Pistrak ressalta que para que uma escola se afirme politécnica deve abranger os três traços fundamentais citados acima, ou seja, unir em um todo único o conhecimento teórico-científico, as habilidades físicas

e o conhecimento dos ramos de produção. Ou seja, “apenas a presença de um dos elementos isolados do politecnismo ainda não transforma uma escola em escola politécnica.” (ibidem, p. 22).

Pistrak ao discutir a questão do conteúdo e dos métodos do trabalho educativo, alerta para o erro de simplesmente introduzir os ramos da produção dentro do programa da escola. Segundo Pistrak, todos os ramos da produção têm alguns aspectos tecnológicos em comum, e esses aspectos devem ser inseridos nos conteúdos do currículo escolar.

Questões como a geração de energia e a transformação de movimentos são processos tecnológicos básicos que remontam suas raízes a algumas das mais importantes seções da física e da química; os processos de produção agrícola são baseados no conhecimento das ciências naturais; os processos da indústria química de base remontam aos elementos da química. Todos eles, por sua vez, exigem determinados conhecimentos do campo da matemática. Além disso, todos esses fenômenos científicos são unificados e reunidos de forma singular pelas ciências sociais que os interpreta, de maneira que o politecnismo não é apenas um complexo tecnológico, mas um complexo social.” (ibidem, p. 114)

No entanto, de acordo com Pistrak, a princípio na escola soviética mesmo os programas educacionais mais exemplares incluíam o politecnismo apenas parcialmente. Havia a tarefa de unir as ideias metodológicas pré-revolucionárias da Europa ocidental e dos Estados Unidos para conseguir algum avanço teórico nas disciplinas escolares, de modo a alcançar algum tipo de renovação metodológica. Contudo, a politecnia aparecia apenas de maneira secundária nesses programas, como maneira de ilustrar aquilo que era apresentado nos conteúdos teóricos das disciplinas.

A situação tem alguma mudança a partir de 1923, quando foi implementado o programa da GUS (Conselho Científico Estatal, responsável pela organização dos programas de estudo das escolas). Esse programa considerava como exigência a introdução mais sistemática do trabalho nos

programas educativos, porém esbarrou no conflito entre o *conteúdo* do programa e a *forma disciplinar* do material educativo.

No que diz respeito ao currículo, Pistrak relata que, em razão do hábito e da tradição, tanto dos professores quanto dos formuladores do programa, a escola conservou as mesmas formas de conteúdo antigo, ao passo que os conhecimentos politécnicos permaneciam apenas um apêndice do material teórico.

Pistrak observa que nos programas divulgados entre 1923 e 1927 a seção politécnica aparecia em coluna separada da coluna de conteúdos teóricos. Embora os programas falassem na importância de não colocar os conteúdos teóricos separados da sua aplicação prática e considerassem as duas seções como tendo diferentes importâncias, na realidade os professores compreendiam a seção teórica como central e o material de produção (politécnico) apenas como ilustração, aplicação da teoria.

Portanto, Pistrak afirma que o conteúdo que os formuladores dos programas queriam dar ao material educativo não era realizável pelo próprio formato dos programas. A contradição que existia entre o conteúdo do material e a metodologia de ensino acabou retomando velhos paradigmas da escola. Além da continuação de velhas tradições escolares, Pistrak atribui os problemas presentes na escola politécnica dos anos 1920 a

falta de professores capacitados (...) a dificuldade para encontrar, no início, uma síntese mais favorável entre teoria e prática; (...) a falta de incentivo da escola para a educação politécnica por parte do ambiente de produção onde as escolas se encontram e que frequentemente não admitia, e ainda não admite, que ela conheça seus processos produtivos diretamente (mesmo em formas de excursões) (ibidem, p. 117)

A partir dessas falhas da implementação da escola politécnica, Pistrak observa o estágio pouco desenvolvido em que ainda se encontrava a politécnica e os avanços que ainda eram necessários. A evolução da escola politécnica se daria, assim, na efetiva introdução da produção nos conhecimentos científicos e escolares, deixando de lado, ao mesmo tempo, o conhecimento estritamente

ideológico, teórico e contemplativo e as disciplinas escolares com intuito utilitarista.

No que diz respeito aos aspectos práticos da escola soviética, Pistrak afirma que ela deve ser dividida em três núcleos: o propedêutico, o prático e o período teórico ou ideológico.

O período propedêutico deve oferecer uma carga de conhecimento geral, abrange a escola inicial e deve durar em média seis anos. Nesse período não se pode falar em formação politécnica sistemática, pois a escola inicial será construída a partir de uma ligação entre atividades sobre o trabalho e o programa pedagógico. Como, de acordo com Pistrak, esse formato corresponde, ao menos em teoria, ao modelo já existente de escola, não seria preciso mudanças de princípios.

Já no período prático, pressupondo que, na escola inicial, o estudante já adquiriu conhecimentos sobre os principais ramos da produção, será necessário realizar uma ligação mais forte entre a politécnica do trabalho (de forma mais sistemática do que no período anterior) e a educação politécnica na escola. Esse período deve abarcar cerca de três anos escolares, para alunos de doze a quinze anos. Para esse segundo período, o educador propõe uma reestruturação do material educativo. Como proposta, Pistrak apresenta um programa interdisciplinar, onde as disciplinas estejam ligadas umas às outras, afastando a fragmentação do conhecimento escolar. O rompimento com o modelo fragmentado de escola com disciplinas distintas, segundo o educador russo, se dá porque

como regra, na grande maioria dos casos, eles não serão físicos, nem químicos, nem matemáticos ou cientistas da natureza, mas serão simples construtores da nossa sociedade, membros da produção, o que significa, antes de tudo, que serão pessoas capazes de pensar política e tecnicamente, preparadas (e capazes) de aumentar e obter independentemente os conhecimentos teóricos necessários. (ibidem, p. 134)

Por fim, o terceiro período chamado *período prático*, compreende alunos entre quinze e dezoito anos. Caracteriza-se pela oportunidade de desenvolver

projetos de trabalho de ordem prática, uma vez que na fase anterior já foi oferecida base teórica sólida - que continua sendo oferecida nesta fase. Pistrak afirma que nessa fase será possível preservar a divisão em disciplinas. “Antes de tudo, os estudantes terão uma base politécnica de trabalho bem sólida, terão uma experiência prática acumulada, terão disponíveis as habilidades para trabalhar com a cabeça e com as mãos em ligação indissolúvel. Isso por si só cria ponte entre teoria e prática (...). A profissionalização poderá (falamos em tese) transfigurar-se em um profundo estudo prático de algum ramo mais ou menos largo da produção”. (ibidem, p. 143-144)

Essas mudanças, de acordo com Pistrak, apontam para a necessidade de, não somente romper com as velhas tradições de cada disciplina em particular, como também romper com o modelo disciplinar que, ainda de acordo com o educador, aprisiona o material pedagógico. A contradição que surge da descrição que Pistrak realiza sobre a escola politécnica corresponde à incompatibilidade entre o conteúdo pedagógico proposto e a metodologia aplicada, que ainda se espelhava no modelo escolar pré-revolucionário. Logo, para que seja possível alcançar a verdadeira ligação do ensino com o trabalho, seria necessário romper com a forma encontrada nas escolas até aquele período.

Em *Fundamentos da Escola do Trabalho*, escrito entre 1924 e 1925, Moisey M. Pistrak afirma que, embora o trabalho seja questão fundamental da escola politécnica, é justamente a que menos recebe atenção dos docentes. Temas relacionados à dimensão pedagógica da escola (problemas metodológicos, sistemas de complexos, programas da GUS etc.) ocupam o lugar central das discussões, secundarizando o trabalho.

2.4. ESCOLA ÚNICA E INTELECTUAL ORGÂNICO EM GRAMSCI

Para analisar a pedagogia preconizada pelo italiano Antonio Gramsci, partiremos da leitura de um capítulo de Mário Manacorda denominado *A pedagogia marxista na Itália* e trechos do livro *Os intelectuais e a organização da cultura*, do próprio Gramsci.

Cada grupo social, a partir de sua função social no mundo da produção, cria para si organicamente uma camada de intelectuais que lhe dão

homogeneidade e consciência da própria função, através da economia, da política e da vida social como um todo. Dessa perspectiva, o operário não se caracteriza pelo trabalho manual, mas sim por esse trabalho perante determinadas relações sociais. Além disso, Antonio Gramsci discorda da visão que afirma ser o operário um trabalhador puramente manual. Para esse autor, mesmo o trabalho mais degradado exige um grau mínimo de qualificação técnica, ou seja, trabalho intelectual (GRAMSCI, 1968). Sendo assim, segundo o autor italiano, todos os homens são intelectuais, mesmo que não exerçam esse papel no mundo produtivo.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção, porém, não é imediata. De acordo com Gramsci, essa relação se dá por meio do conjunto das superestruturas. Para esse autor, existem dois planos superestruturais: a sociedade civil, composta por um conjunto de organismos que agem a partir da ideologia, e a sociedade política (ou Estado), que corresponde ao que Gramsci chama de “hegemonia” e age por meio do comando, do governo jurídico (GRAMSCI, 1968). Os intelectuais da classe dominante são, portanto, aqueles que exercem a hegemonia social através:

- 1) do consenso “espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1968, p. 11).

Conforme afirma Manacorda (2007), Gramsci presenciou a degeneração da escola tradicional da Itália. Essa escola apresentava uma educação dividida: de um lado o ensino humanista e do outro o trabalho instrumental. Embora Gramsci critique essa forma escolar, que segundo ele era direcionada apenas às classes dominantes e aos intelectuais, também discorda da solução apresentada, que multiplicou o número de escolas profissionalizantes que

tinham como finalidade a formação rápida, prática e utilitária destinada ao que ele chama de classes instrumentais. A tendência de criar estratificações dentro de uma classe, segundo Gramsci, faz com que a escola profissional ganhe um caráter democrático. No entanto, o autor afirma que esse modelo apenas reforça as diferenças sociais.

Nesse contexto, Gramsci afirma que a escola tende a abolir o “desinteresse”, ou seja, cada vez mais se direciona a uma educação utilitarista. Para o autor a solução para a crise da educação italiana está na construção de uma

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1968, p. 118)

Posto isso, embora o autor critique a tendência utilitarista da escola, também tece críticas ao modelo “espontaneista”. Segundo Gramsci, o espontaneísmo quase chega a imaginar que a cabeça de um aluno é um nó que o professor tenta desembaraçar. Essa pedagogia de origem rousseauiana, tem a concepção de que a escola luta contra os instintos da criança, trazendo a civilização e o conhecimento que são capazes de “criar” o homem atual (GRAMSCI, 1968). Essa corrente desconsidera, por conseguinte, a importância da vida extraescolar. Gramsci aponta para o objetivo dessa pedagogia de querer destruir o dogmatismo “no campo da instrução, da aprendizagem de noções concretas, isto é, precisamente no campo em que certo dogmatismo é praticamente imprescindível” (GRAMSCI, 1968, p. 137). Em suma, para Gramsci é essencial considerar a subjetividade do indivíduo, porém também é importante ensinar que “estudo é também um trabalho, e muito fatigante”, trata-se de um exercício necessário no ato de aprender. Mário Manacorda (2006) utiliza o termo “escola de noções rigorosas” para tratar dessa questão na pedagogia gramsciana.

De acordo com Antonio Gramsci, os elementos fundamentais da escola se dão em dois pontos: pela aprendizagem das leis naturais e pela aprendizagem das leis civis e estatais. Se por um lado as leis naturais tem o caráter de dispor

ao indivíduo ferramentas para dominar a natureza, por outro as leis civis são produtos do trabalho humano. Portanto, Gramsci afirma que as leis civis e estatais preparam o homem para o domínio das leis naturais. Pela existência dessa relação, de acordo com o autor, que se pode afirmar o trabalho enquanto princípio educativo dessas escolas.

Nesse sentido, Manacorda afirma que o trabalho na ótica gramsciana não é um complemento do processo educativo, mas “se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método” (MANACORDA, 2007, p. 136). Embora retome a proposta de Marx de unir educação e trabalho, diferentemente do autor alemão, Gramsci não assume totalmente a ideia de inserir as crianças no trabalho produtivo, industrial e remunerado. De modo que, segundo Manacorda, ao passo que a pedagogia marxiana se dá pela integração do ensino dentro do processo de trabalho de fábrica, a pedagogia gramsciana propõe a inserção do trabalho como momento educativo no processo de ensino, que é autônomo.

A escola unitária, portanto, deveria inserir os jovens na atividade social após oferecer condições para que esses indivíduos se tornem suficientemente maduros e capazes de criar prática e intelectualmente, possuindo autonomia para tal. Gramsci alerta, contudo, que o alcance desse modelo escolar requer ampliação do corpo docente, do material científico e até mesmo dos prédios. De acordo com o autor, a proposta da escola unitária permitiria o surgimento de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 1968). Ademais, a especialização técnico-cultural depende da maior ampliação possível da instrução primária e do acesso aos níveis intermediários (GRAMSCI, 1968).

Sendo assim, para Gramsci, a escola deve educar de modo a permitir que todo cidadão torne-se dirigente. A proposta é, portanto, conservar o caráter onilateral do homem, de modo que não se caia em uma passividade intelectual, mas que o uso dos elementos sociais no trabalho disponha ao indivíduo todas as possibilidades de cultura e trabalho científico (MANACORDA, 2007, p. 139). Não deve, no entanto, tratar-se de um “esnobismo”. A relação entre teoria e trabalho deve ser estreita, de modo a criar uma escola que forme as classes instrumentais para um papel de direção na sociedade, porém como um conjunto e não individualmente. Logo, o trabalho intelectual deve responder às

“necessidades de cultura científica das massas nacionais-populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial” (GRAMSCI, 1968, p. 155).

3. O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL E AS ETECS

3.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Na década de 1930 cresceu a ideia de que a modernização do Brasil era iminente. Foi um período em que se elaboravam projetos de construção de nacionalidade, e era consenso que a educação escolar tinha papel fundamental nesse projeto.

Desde o início do século se formava esse ideário de reforma do Estado (que pressupunha uma reforma da educação). Na década de 1930 esse ideário se intensifica, reforçado pelas condições do primeiro governo Vargas. A ênfase na criação de cidadãos e na modernização das elites se somava à necessidade de educação no campo para conter a migração e a formação técnica-profissional da classe trabalhadora urbana.

É nesse período que se estrutura pela primeira vez na história do Brasil um sistema de ensino em caráter nacional. A partir disso, torna-se possível a subordinação das escolas de todo país às diretrizes gerais da educação escolar.

Em 1932 é divulgado o Manifesto dos Pioneiros que, resultando das discussões dos anos anteriores, se colocou como um marco que destacou a ideologia liberal de um ensino público, obrigatório, laico e gratuito em detrimento dos ideais católicos.

Foi-se, portanto, formulando consenso acerca da necessidade da educação – que foi reforçado por meio de leis e decretos. Em 1934 a Constituição, fruto de disputas ideológicas, sobretudo entre liberais e católicos, foi promulgada. De acordo com Saviani (1997), na Constituição de 1934 fixa-se como competência da União “traçar as diretrizes da educação nacional”. A educação aparecia na Constituição e o número de matrículas aumentou, no entanto o atendimento escolar ainda era deficiente. Em 1937, com o Estado Novo, a educação pôde ganhar o papel na construção de identidade nacional que era idealizado desde o início do século XX. O discurso da modernização e industrialização colocou como sendo o primeiro dever do Estado o ensino profissional, direcionado às classes trabalhadoras.

Na década de 1940, impulsionado pelo destaque dado, pelo governo Vargas, à educação profissional para as classes trabalhadoras, surgem decretos que regulam esse modelo de ensino. Em 1942, Gustavo Capanema (então Ministro da Educação e Saúde Pública) implementou as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que ampliaram as Reformas Campos. É importante salientar a ênfase das Leis Orgânicas sobre o ensino profissional. É nesse período que instituições do chamado Sistema S foram criadas: O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, que, como afirma Dermeval Saviani, foram colocados sob o controle da Confederação Nacional da Indústria (CNI), entidade representativa do empresariado (SHIROMA, 2000; SAVIANI, 1997).

Ainda que as Reformas Capanema tenham sido mais amplas em relação às Reformas Campos, a dualidade no ensino permaneceu. Assim como afirmam Ciavatta e Ramos (2011) as Leis Orgânicas passaram a determinar a não equivalência do ensino geral e do ensino profissional, reforçando as diferenças sociais o ensino que era ofertado àqueles que dariam continuidade os estudos no ensino superior e àqueles que ingressariam no mercado de trabalho.

Sobre esse contexto, Saviani observa que as leis orgânicas resultaram na estrutura que previa um ensino primário de quatro anos e um ensino médio de sete anos dividido em ginásial (quatro anos) e colegial (três anos). Dividido nos ramos secundário, normal e técnico. Nessa estrutura apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior, os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Assim, enquanto as classes mais favorecidas da sociedade procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, as camadas menos favorecidas tinham sua formação nas escolas primárias e profissionais, para uma rápida preparação para o trabalho.

Com o fim da ditadura varguista, foi promulgada uma nova Constituição liberal em 1946. A Carta defendia a educação enquanto direito de todos e “os poderes públicos foram obrigados a garantir, em forma de lei, a educação em todos os níveis”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p. 25). Além disso, a Constituição formula de maneira mais precisa as diretrizes que

deveriam ser seguidas pelas escolas brasileiras. Conforme nos diz Saviani, para Gustavo Capanema o termo “diretriz” tem um significado que inclui leis, regulamentos, programas e planos de ação administrativa, orientações traçadas pelos chefes e subchefes de serviços para a execução dos mesmos. Essa interpretação do termo “diretrizes” reforçada pelo acréscimo da palavra “bases” no texto constitucional ensejou uma concepção centralizadora da organização da educação nacional.

Nesse contexto o então Ministro, Clemente Mariano, nomeou uma comissão com o objetivo de propor uma reforma da educação nacional. Em 1948 a proposta é enviada ao Congresso. No entanto, em razão de disputas ideológicas inicia-se um longo período de debate sobre os rumos da educação nacional que só teria fim em 1961 quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do país.

Saviani (1997) indica que desde as primeiras formulações do projeto da Lei de Diretrizes e Bases, a disputa de forças foi representada pelas diferentes posições partidárias existentes no Congresso. Em meados da década de 1950 a iniciativa privada se mostra decidida a fazer pressão e mostrar sua força.

A vitória das forças conservadoras e privatistas nas disputas pela formulação da LDB/61 somada ao caráter do Regime Militar tornaram a reforma do ensino nos anos 1960 e 1970 vinculada ao desenvolvimentismo. A educação tornou-se uma ferramenta para a formação de capital humano, ou seja, ensino vinculado ao mercado de trabalho e ao consumo. No Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) fala-se da educação enquanto asseguradora da “consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p. 29).

Na década de 1960 diversas leis e decretos foram promulgados a fim de garantir uma organicidade no ensino nacional e assim tornar possível o controle político e ideológico. De acordo com Dermeval Saviani, se por um lado a situação do Golpe Militar de 1964 exigia adequações no âmbito educacional, por outro não foi necessário modificar toda a lei, pois o que se pretendia era manter a ordem socioeconômica. A continuidade dessa ordem pode ser constatada pelo fato de que os cinco primeiros títulos da Lei 4024/61, que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da

administração do ensino e dos sistemas de ensino permaneceram em vigor. Dentre as reformulações, encontram-se políticas para a ampliação de oferta do primeiro grau e, mais tarde, a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos. Tais medidas garantiriam instrução e qualificação mínima para a inserção da classe trabalhadora no mercado de trabalho. Tratava-se, portanto, de investimento para moldar capital humano.

Na década de 1970 o segundo grau perdeu ainda mais seu caráter propedêutico, dando lugar ao vínculo entre formação e ensino profissionalizante. Como afirma Saviani, a Lei nº 5692/71 que veio a fixar as “diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus”, decorreu dos estudos elaborados por um GT implementado por Médici em 1970. Essa medida, que estipulou a profissionalização compulsória no Ensino Médio, diminuiu drasticamente a procura pelo ensino superior. A reforma concebida pelo GT tinha como características principais: 1) a integração do ensino primário e médio, eliminando a diferença entre ramos tais como secundário, agrícola e industrial; 2) racionalização para garantir a eficiência e produtividade gerando um máximo de resultados com um mínimo de cursos; 3) flexibilidade nas definições legais (SAVIANI, 1997, p. 27).

Assim como mostra Saviani (1997), em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, institui-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. O caráter adotado pela educação nacional era, portanto, baseado na face tecnocrata dos militares, fazendo com que a dimensão liberalista da LDB de 1961 fosse substituída por uma dimensão tecnicista nos anos 1970.

Em meados da década de 1970, durante a crise econômica em âmbito nacional e internacional, houve muita pressão sobre os militares. Isso resultou na mudança de discurso e atitude: questões sociais passaram a ser mais abordadas, incluindo a educação que deixou de representar um papel para o desenvolvimento, servindo agora para atenuar desigualdades. Contudo, o

regime militar apresenta os mais baixos níveis de investimento na educação brasileira.

Desde a década de 1970 já crescia movimentos que buscavam uma mudança no sistema educacional. Como afirmam Ciavatta e Ramos (2011), na década de 1980 a luta por uma educação que promovesse a igualdade entre os indivíduos ocorreu por meio da defesa de uma escola unitária, politécnica e onilateral. Esse movimento é fortalecido com o fim do regime militar, em 1985. Em 1987 inicia o movimento da Constituinte, que forneceu base para as mudanças aplicadas no sistema educacional brasileiro. Nesse mesmo ano iniciou-se o processo que culminou na segunda Lei de Diretrizes e Bases. No entanto, de acordo com Almeida e Suhr (2012) a década de 1990, período de tramitação da Lei, foi marcada por políticas educacionais de formato pouco democrático. Dois projetos distintos corriam no Congresso Nacional: o primeiro conhecido como “projeto Jorge Hage” que possuía apoio da sociedade educacional e o segundo de autoria de Darcy Ribeiro em consonância com o Ministério da Educação. O texto foi escrito e reformulado muitas vezes, até que em 1996 foi aprovado o projeto escrito por Darcy Ribeiro. Nesse contexto, Saviani ressalta que

Quando consideramos o segundo projeto de Darcy Ribeiro, vamos constatar que se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia. (...) O Ministério da Educação em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes (...) preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico. (SAVIANI, 1997, página 199).

Daí a opção por uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante. (ibidem, p. 200)

Uma das principais observações feitas acerca da lei 9394/96, é de que ela não obriga nem proíbe o Estado de promover mudanças na educação. Por essa razão, foi possível realizar diversas mudanças na educação básica por meio de leis, decretos, pareceres e portarias. Além disso, à medida que o teor não é mais de preparação para o trabalho e sim preparar para a vida, a ênfase

da educação não está mais no desenvolvimento de conteúdos específicos, mas sim no desenvolvimento de competências. No caso da educação profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam um currículo baseado em “competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho (...) reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção.” (Ciavatta e Ramos, 2011, p. 30). Portanto, a LDB se caracteriza por ser um documento flexível.

Afonso e Gonzalez (2016) afirmam que, embora conste na LDB um capítulo referente ao ensino profissional e técnico, sua imprecisão possibilitou a consolidação gradativa desse nível de ensino por meio de leis complementares. No ano de 1997, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, assina o Decreto 2208, que apresenta os objetivos da educação profissional, trazendo novamente conceitos como habilidades e competências e permite a certificação por competência. Além disso, o Decreto institui a separação formal entre ensino médio e educação profissional, extinguindo a possibilidade de formação técnica integrada ao ensino médio, embora permanecessem os modelos concomitante e subsequente. De acordo com Afonso e Gonzalez, essas políticas do governo FHC mostra um compromisso de sua gestão com uma formação tecnicista alinhada às necessidades do mercado.

Como vai nos mostrar Saviani (2008), no decorrer da década de 1990 são promulgadas leis, decretos, pareceres e portarias que, aos poucos, vão modificando e definindo a Educação Profissional.

Em 2004, já no governo Lula, é publicado o Decreto nº 5.154, que revoga o Decreto nº 2.208, retornando à possibilidade de formação técnica integrada. No início do século XXI outras mudanças ocorrem no âmbito da educação profissional e técnica. Conforme explicam Afonso e Gonzalez (2016), na Resolução nº01/2005 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio são atualizadas. Alguns termos foram atualizados, como por exemplo: “Educação Profissional de nível básico” passa a chamar-se “formação inicial e continuada dos trabalhadores”. Essas mudanças foram redefinindo os caminhos da Educação Profissional no Brasil. Em 2008, com base no Decreto nº 5.154/04 e a Resolução nº 01/2005, foi sancionada a Lei nº 11.741, que alterou alguns artigos da LDB e passou a

considerar a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio um direito de todos os cidadãos e parte da Educação Básica (AFONSO e GONZALEZ, 2016).

É, portanto, nesse contexto que se inserem as diversas propostas de Educação Profissional existentes no Brasil hoje. A fim de refletir sobre os caminhos possíveis para a educação profissional no Brasil, buscamos contrapor dois modelos que, a princípio, se mostram distintos. Em primeiro lugar, como objeto dessa pesquisa, analisamos a proposta da Reestruturação do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Essa reestruturação propõe uma mudança de paradigmas em relação ao Ensino Médio, trazendo o conceito marxista de politecnia. Como contraponto ao Ensino Médio Politécnico gaúcho, analisamos também as ETECs (Escola Técnica Estadual), do Centro Paula Souza.

Com objetivo de comparação, selecionamos dois documentos de cada um dos modelos de educação e ensino: o *Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual (2012)* e a *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011)*, referentes ao Rio Grande do Sul; e o *Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”* e as *Diretrizes Gerais para Cumprimento dos Currículos de Ensino Médio e Educação Profissional*, referentes às ETECs.

3.2. DOCUMENTOS ORIENTADORES DA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL

Começaremos nossa análise com os documentos referentes à Reestruturação do ensino no Rio Grande do Sul. Para tal, seguiremos a ordem cronológica da elaboração e divulgação dos documentos. Portanto, analisaremos primeiro a *Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011)*¹.

¹ Este documento foi produzido entre outubro e novembro de 2011, ou seja, antes da etapa estadual e da elaboração do documento final.

O documento que sustenta a proposta pedagógica para o ensino médio politécnico está subdividido em seis capítulos: *1. Introdução, 2. O Ensino Médio como Etapa Final da Educação Básica, 3. Trabalho como Princípio Educativo, 4. Princípios Orientadores, 5. Proposta do Ensino Médio e 6. Metas.*

Na apresentação do documento, a proposta da Reestruturação do Ensino Médio gaúcho aparece como parte do Plano de Governo para o estado durante o período de 2011 a 2014, quando Tarso Genro (PT) era Governador. Ainda de acordo com a apresentação do documento, essa Política Educacional tem como sustentáculo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e a Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). É importante frisar a sinalização que o documento faz sobre seguir a concepção, no que diz respeito à finalidade, que a LDB traz sobre o Ensino Médio.

O Anexo I traz uma tabela que indica o processo de elaboração da Proposta Pedagógica. O processo durou entre final de setembro de 2011 e janeiro de 2012, iniciando com debates acerca do projeto da Seduc nas escolas. Segundo o documento, os encontros nas escolas, além de suscitar debate sobre o Texto Base, também elegeu os delegados que participariam da etapa municipal da discussão e deveria contar com os quatro segmentos da comunidade escolar: alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias e pais/responsáveis. O número de delegados seria proporcional à quantidade de pessoas presentes no encontro.

A etapa municipal, que ocorreu durante a segunda quinzena de outubro de 2011, reuniu os delegados dos municípios que possuem mais de uma escola estadual. Os delegados devem trazer e aprofundar as discussões desenvolvidas em sua escola. A partir desses encontros, seriam selecionados os delegados municipais. Para os municípios que tiverem apenas uma escola estadual, os delegados eleitos nas escolas seriam automaticamente considerados delegados municipais.

A terceira etapa compreende a etapa regional. Cada conjunto de municípios de uma mesma CRE (Coordenadoria Regional de Educação) deve aprofundar a discussão e elaborar um texto com a sistematização do debate. O encontro deveria ocorrer durante a primeira quinzena de novembro de 2011 e

eleger os delegados regionais de acordo com a quantidade de pessoas presentes no encontro.

A etapa inter-regional reuniu os delegados escolhidos na etapa anterior e pretendia aprofundar ainda mais a discussão com base nos documentos elaborados na etapa regional e no Texto Base. Essa etapa ocorreu na segunda quinzena de novembro de 2011.

Em dezembro de 2011 ocorre a etapa estadual da conferência, que contou com a presença dos delegados inter-regionais além de permitir também a entrada da sociedade civil autônoma, instituições, entidades, organizações etc.

Por fim em janeiro de 2012 conclui-se a organização do documento final e do Regimento contendo a reestruturação curricular do Ensino Médio.

O anexo I traz também as orientações gerais sobre como devem ocorrer as etapas de discussão. O debate deveria se dar a partir dos seguintes eixos de discussão: *1. Ensino Médio e desafios do panorama atual: novos contextos e novas legislações, 2. Conceitos e Referenciais Orientadores da oferta e da organização do Ensino Médio, 3. Organização Curricular do Ensino Médio: Áreas do Conhecimento, Componentes Curriculares Obrigatórios, distribuição dos tempos e duração do curso, 4. Organização Curricular do Ensino Médio: Metodologia de Trabalho Pedagógico, dinâmica do Trabalho como Princípio Educativo e Vocações com vistas ao Desenvolvimento Regional e 5. Organização Curricular do Ensino Médio: Sistema de Avaliação, Diagnóstico, Acompanhamento dos alunos ao longo do curso e reorganização da prática docente.*

Conforme mostra as Orientações Gerais presentes no Anexo I, as discussões devem estar consoantes ao documento base da Seduc e com a nova legislação para o Ensino Médio.

O documento considera enquanto comunidade escolar: alunos, professores, pais ou responsáveis e funcionários. Diretores (as), Supervisores (as), Orientadores (as) Pedagógicos (as) e Vice-diretores (as) das escolas estão inclusos na categoria professores. A partir disso, a proporcionalidade para os encontros fica: 75% professores, 5% funcionários, 15% alunos e 5% pais ou responsáveis.

Posto isso, discutiremos agora sobre o conteúdo da Proposta Pedagógica. Ainda na Apresentação do documento, o texto afirma que a proposta tem como objetivo um modelo de educação para o século XXI. Esse modelo educacional precisa oferecer à juventude uma mudança *estrutural* que dê um real significado para o Ensino Médio, que supere a noção de mera continuidade do Ensino Fundamental, e articule a escola com o mundo do trabalho. Ademais,

A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politécnica, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao ensino médio se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4)

O texto afirma que esse tipo de mudança requer uma organização interdisciplinar na escola, que leve em consideração as relações sociais para chegar até os conteúdos formais.

A introdução da Proposta Pedagógica apresenta dados educacionais do sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul. O documento justifica a importância do projeto de Reestruturação do Ensino Médio Politécnico partindo dos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2010 acerca da escolaridade no Ensino Médio gaúcho. Os dados mostram que a escolaridade no ensino médio contava com apenas 53,1% dos jovens na idade esperada. No entanto, a defasagem idade série era de 30,5%, somada aos altos índices de abandono (13%) e reprovação (21,7%). Foi constatado também que 14,7% dos jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola (PNAD/IBGE – 2009). Quanto ao caso específico da educação profissional, o Censo 2010 mostra que das 30.522 pessoas matriculadas, 23.876 eram em cursos subsequentes e apenas 6.646 em cursos concomitantes ao Ensino Médio. Assim como no Ensino Médio, o Ensino Profissional possuía em 2010 uma taxa de 30% de alunos reprovados ou evadidos. De acordo com a Proposta, esses dados apontam para uma falta de vinculação entre o projeto pedagógico das escolas e a comunidade escolar.

Os dados levantados demonstram que a Educação Profissional da Rede não possuía uma identidade, uma vez que os cursos não dialogavam com a necessidade do mercado de trabalho da região e o índice de reprovação e evasão eram muito altos. Por outro lado, a Proposta Pedagógica também justifica a necessidade de mudanças na educação uma vez que as relações contemporâneas se dão pelas formas capitalistas de produção, e por essa razão seria preciso a ampliação de possibilidades de inclusão no mundo do trabalho.

O documento traz a concepção que a LDB tem do Ensino Médio: 1) fase de aprofundamento dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores, 2) preparo para o trabalho, 3) formação para a cidadania e compreensão dos processos produtivos. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que “O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas” (CNE/CEB, Resolução nº 04/2010, Art. 26 § 1º *apud* Projeto Pedagógico, p. 9). De acordo com o documento, essa concepção mostra uma articulação entre os componentes curriculares e as dimensões de Cultura, Tecnologia, Trabalho e Ciência. Essa articulação permitiria que o trabalhador não ficasse preso a habilidades e atividades específicas, mas que seja capaz de associar as habilidades adquiridas às suas atividades profissionais. Conforme o documento, o contexto de uma reestruturação produtiva onde no lugar das formações específicas torna-se necessária uma formação *polivalente*, que contemple ao mesmo tempo uma formação humana e científico-tecnológica, de modo a garantir a inclusão no mundo do trabalho e romper com a dualidade histórica presente na educação brasileira.

Analisando a trajetória da Educação Profissional nas últimas décadas, se encontra a tendência da separação entre esta e o Ensino Médio. Observando essa tendência à desintegração que vem ocorrendo desde a Constituição de 1988, o documento cita o Decreto nº 2.208/1997 que determinou a separação entre os dois níveis de ensino. Contudo, após discussão e reivindicação de setores da sociedade, tornou-se possível o nascimento de um consenso que suscitasse a ideia de uma educação geral que articulasse com questões do mundo do trabalho, direcionando para uma

educação tecnológica ou *politécnica*. Esse consenso se institucionalizou através do Decreto nº 5.154, retorna a possibilidade de cursar o ensino profissional concomitantemente ao ensino médio.

A etapa final no estado do Rio Grande do Sul é composta por: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio – Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. O Ensino Médio Politécnico tem como objetivo o aprofundamento da união entre as áreas de conhecimento e suas tecnologias. Partindo da perspectiva em que esses conhecimentos e habilidades dão base para a formação da cidadania. O currículo do Ensino Médio Politécnico deve articular uma formação geral sólida e uma formação diversificada que vincule as atividades da vida com o mundo do trabalho. O Ensino Médio - Curso Normal, por sua vez, tem caráter profissionalizante e tem como fim a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Deve conter um currículo que articule uma formação geral sólida com uma parte diversificada ligada à temática da educação. Por fim, a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, em consonância com a LDB, pode ser oferecida de forma: subsequente, integrada ou concomitante. Na Educação Profissional o currículo deve articular uma formação geral com uma formação profissional na qual o trabalhador possa conhecer os conceitos científicos da sua atividade.

No que diz respeito à dimensão teórico-metodológica da Reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, o documento começa discorrendo sobre a questão do trabalho enquanto princípio educativo.

A Proposta Pedagógica define trabalho como as formas de ação utilizadas pelo ser humano para a produção e reprodução da vida. Portanto, o trabalho enquanto princípio educativo se trata, na concepção do citado documento, do reconhecimento da necessidade de formação dos dirigentes e trabalhadores que compreendem a vida produtiva em cada época. Sendo assim, “significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13). As mudanças na educação, desse ponto de vista, se justificariam em razão das transformações ocorridas no mundo do trabalho. Ao passo que formas tayloristas/fordistas da produção exigiam uma formação fragmentada,

específica e de memorização, o trabalho hoje, com o advento da microeletrônica e da rápida difusão da informação como consequência da globalização, exigiria uma formação mais intelectual, capaz de compreender e acompanhar os desenvolvimentos tecnológicos. O documento alerta, contudo, a contradição existente nessa relação entre trabalho e tecnologia: se por um lado a *intelectualização das competências* demanda uma formação teórica mais sólida, a maior flexibilidade exigida pelas novas formas de produção também causa precarização do trabalho ao intensificar o trabalho. Essa precarização se dá na medida em que as novas formas de produção requisitam maior adaptabilidade do trabalhador, em razão das rápidas mudanças tecnológicas, gerando menos segurança no trabalho. Partindo dessa compreensão o documento afirma que é preciso uma reorganização da Educação Básica que seja capaz de formar indivíduos críticos que não se tornem reféns do mercado.

O Ensino Médio Politécnico, tal qual é descrito na Proposta, embora não seja profissionalizante, deve estar embasado no mundo do trabalho de modo a promover uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica tendo em vista a transformação da sociedade. No que se refere à organização curricular, o documento aponta para novas formas de seleção e organização dos conteúdos, privilegiando a interdisciplinaridade. A respeito da organização curricular, voltaremos a comentar mais à frente.

Os princípios orientadores da Reestruturação são: *relação parte-totalidade*, *o reconhecimento dos saberes*, *a relação teoria-prática*, *avaliação emancipatória*, *pesquisa* e *a interdisciplinaridade*. A *relação parte-totalidade* diz respeito ao desafio de compreender fatos complexos da realidade a partir de conteúdos curriculares. O documento informa que a construção pedagógica que baseia a construção do currículo está em reconhecer as práticas sociais como origem do processo de construção do conhecimento, e, portanto, é necessário tornar o saber popular o ponto de partida. Por essa razão, o *reconhecimento de saberes* se encontra entre os princípios orientadores. O princípio da *teoria-prática*, por sua vez, aponta para a necessidade de uma relação dialética entre a produção teórica e a aplicação desta na prática, de modo que essa relação seja capaz de transformar a realidade. Trata-se de “um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer”. (ibidem, p. 18). O princípio da

interdisciplinaridade se justifica na Proposta pela compreensão de que a divisão do conhecimento em disciplinas causa a fragmentação deste, além de não permitir a conexão entre conhecimento científico e a realidade. O trabalho interdisciplinar permite, assim, a integração entre as áreas de conhecimento de maneira transversal, unindo teoria e prática. O Ensino Médio Politécnico propõe também o exercício da *pesquisa* como modo de conhecer a própria realidade e possibilitar a intervenção na mesma. A Proposta Pedagógica menciona a *pesquisa* enquanto metodologia capaz de possibilitar aos indivíduos a produção de novos conhecimentos, além do desenvolvimento da criticidade e da reflexão. Tendo tudo isso em vista, o princípio da *avaliação emancipatória* preconiza as práticas democráticas em todas as instâncias da escola. Nesse sentido, a *avaliação emancipatória* não apenas parte da realidade, como também propõe a sinalização dos avanços do aluno de modo a proporcionar meios para a superação de possíveis dificuldades. Nesse sentido, o documento aponta para a necessidade dos responsáveis pelo projeto pedagógico das escolas pensarem em maneiras alternativas de avaliação.

Retomando a questão da organização curricular, o documento da Proposta Pedagógica apresenta a organização de cada um dos modelos. O currículo do Ensino Médio Politécnico seria distribuído em três anos, com carga horária de 3000 horas no total. A divisão entre parte geral e parte diversificada é modificada no decorrer dos anos: 75% geral e 25% diversificada no primeiro ano do ensino médio, 50% para cada formação no segundo ano e, finalmente, 25% para formação geral e 75% de parte diversificada. O documento informa que foram acrescentadas 600 horas, nas 2400 horas já atribuídas ao ensino, em razão da possibilidade de estágios ou de aproveitamento de emprego, desde que a atividade venha a somar os projetos desenvolvidos.

A formação geral prevê um trabalho interdisciplinar entre as áreas de conhecimento de maneira a promover, com o objetivo de articular o conhecimento sistematizado com as novas tecnologias, incorporando ao mundo do trabalho. Enquanto áreas do conhecimento compreende-se: 1) Linguagens e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias; e 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

A parte diversificada, por sua vez, propõe a articulação entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, partindo das vivências e experiências de modo a oferecer uma base que permita posterior formação profissional.

Para que haja relação entre as duas partes, o Projeto indica a elaboração de projetos no Seminário Integrado. Trata-se de atividades em que toda comunidade escolar organiza e planeja a proposta pedagógica, coletivamente, e que deve integrar a parte diversificada desde o primeiro ano, crescendo em complexidade. Os projetos, que são criados a partir do reconhecimento de uma situação-problema dentro dos eixos transversais, “se traduzem por práticas, visitas, estágios e vivências poderão também ocorrer fora do espaço escolar” (ibidem, p. 24). Trata-se de dez eixos transversais: *Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Artes, Cultura Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica e Áreas da Produção.*

A orientação curricular para o Ensino Médio - Curso Normal, baseada em sua proposta de propiciar a formação de professor “a partir da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende” (ibidem, p. 25), também aponta para uma formação com carga horária de 3000 horas, sendo 400 horas reservadas para estágio obrigatório. Essas horas estariam distribuídas em três ou quatro anos. O primeiro ano seria caracterizado por uma relação teoria-prática, sendo a prática a reflexão sobre o cotidiano da escola. O segundo ano se caracterizaria pela relação teoria-prática-teoria, na qual o aluno teria acesso à regência de classe. Por fim, o terceiro ano permitiria ao aluno a realização de pequenas práticas pedagógicas, partindo de uma relação reflexão-ação. O processo de realização dos Seminários Integrados se daria da mesma forma que no Ensino Médio Politécnico.

Em relação ao conteúdo do currículo desta modalidade de educação, a formação geral permanece a mesma, modificando apenas a parte diversificada, que nesse caso é voltada para os temas de educação, com duas linhas fundamentais: 1) Educação e Conhecimento (com temas mais gerais sobre educação, contendo filosofia, psicologia etc.) e 2) Conhecimento Específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Enfim, a organização curricular da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, segundo a Proposta Pedagógica, deve possuir como eixo organizador o desenvolvimento local enquanto ponto de partida para a formulação de projetos e pesquisas na escola. Para isso, a matriz curricular deve romper com a hierarquia dos conhecimentos escolares, reforçando mais uma vez o caráter interdisciplinar da Proposta. Baseando-se em leis que regulam a organização de estágio para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Proposta prevê carga horária mínima de 200 horas de estágio para cursos com menos de 1200 horas e 400 horas de estágio para cursos com 1200 horas ou mais. Partindo do princípio de currículo integrado, o documento afirma que o estágio supervisionado deve ser uma etapa do curso, e não parte difusa, de maneira que o aluno seja capaz de unir conhecimento teórico e prática.

O segundo documento que iremos analisar é o *Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual*, ainda referente à Reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. O *Regimento*, finalizado em 2012 é dividido em 27 tópicos que dizem respeito à organização curricular, pedagógica e escolar do Ensino Médio Politécnico. Nesse documento alguns aspectos já apresentados na *Proposta Pedagógica* são reforçados. Destaca-se novamente a finalidade do Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica capaz de propiciar formação para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. É objetivo dessa modalidade de ensino, portanto, aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, consolidar as noções sobre trabalho e cidadania de maneira flexível, possibilitar o desenvolvimento de autonomia intelectual e compreender os fundamentos científico-tecnológicos da produção.

O *Regimento* corrobora com a concepção já apresentada pela *Proposta Pedagógica* de um currículo que abarque os conteúdos teóricos baseados nas experiências da realidade. Partindo dessa complexidade, o currículo escolar estrutura-se a partir das seguintes fontes mostradas quadro abaixo:

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	
Epistemológica	Modos de produção de conhecimento; relação sujeito-objeto-sujeito; circunstância histórica transformada.
Filosófica	Especificidades temporais e espaciais; características próprias do aluno e seu contexto.
Socioantropológica	Significados socioculturais de cada contexto, sistemas simbólicos da relação entre o sujeito que aprende e os objetos da aprendizagem.
Sociopedagógica	Relação entre etapas de desenvolvimento e aprendizagem; escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo.

Fonte: FERREIRA, 2013, p. 191

A metodologia de ensino, por sua vez, deve levar em conta a teoria e a prática, de maneira a possibilitar a transformação da realidade. Para tanto, a metodologia deve considerar: 1) a interdisciplinaridade, 2) a pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial e 3) o trabalho como princípio educativo. A interdisciplinaridade, como já mencionada no documento anterior, trata-se do diálogo das disciplinas escolares, de modo a vincular teoria e prática a partir da transversalidade dos temas. A pesquisa, por sua vez, possibilita a construção de novos conhecimentos e de novos pesquisadores a partir do momento em que permite ao estudante elaborar um Projeto Vivencial após a identificação de uma situação-problema. Ao falar sobre o trabalho como princípio educativo, o documento reitera o que já foi dito anteriormente: as mudanças na produção substituem a capacidade de atuar em um ramo específico pela flexibilidade e intelectualização das competências. E é dever da escola “ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico” (ibidem, p. 13).

A Avaliação Emancipatória, como já citada na Proposta Pedagógica, trata-se de um processo contínuo, diagnóstico, formativo e contínuo, que tem como finalidade analisar a situação do estudante e fornecer meios para a

atuação em possíveis dificuldades. Os resultados dos trabalhos têm a seguinte formulação:

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	
Construção satisfatória de aprendizagem (CSA)	Expressa a construção necessária de conceitos embasados nos princípios das áreas de conhecimento, na sua relação com os conhecimentos sociais. Aprovado.
Construção parcial de aprendizagem (CPA)	Expressa a construção parcial de conceitos embasados nos princípios das áreas de conhecimento, na sua relação com os conhecimentos sociais. CPA em uma área (ou CRA em uma área), aprovado com PP/PPDA.
Construção restrita de aprendizagem (CRA)	Expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos embasados na apropriação dos princípios das áreas de conhecimento, a sua relação com os conhecimentos sociais. CRA em mais de uma área (ou CPA em mais de uma área), reprovado.

Fonte: FERREIRA, 2013, p. 202-203

O *Regimento* discute tópicos de organização da comunidade escolar em torno das questões pedagógicas cotidianas. Em primeiro lugar fala sobre o Conselho de Classe Participativo, que promove a reunião de professores e alunos de uma turma. Essa reunião deve ocorrer antes da definição dos resultados parciais ou finais, com o objetivo de acompanhar e auxiliar no desenvolvimento dos alunos, a partir de um espaço de discussão. O documento também cita o Conselho Escolar, órgão de representação da comunidade escolar, que é composto por alunos, pais e responsáveis,

professores e funcionários e delibera sobre a construção e a gestão do projeto político-administrativo e pedagógico.

Outros tópicos referentes às questões administrativas são discutidos no *Regimento*, contudo não os julgamos relevantes para nossa discussão.

3.3. DOCUMENTOS DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA (ETECs)

Para fins de comparação, descritos os documentos analisados acerca da Reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, faremos agora uma leitura dos documentos das ETECs.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS) é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo, criado a partir do decreto lei de 6 de outubro de 1969. De acordo com Motoyama et al. (1995), o Centro nasce com a premissa da necessidade de se introduzir na sociedade brasileira um modelo educacional diferente daquele tradicional, de modo a acompanhar a modernização em âmbito nacional e global. O ensino técnico de nível médio surge a partir de seis escolas, que até então eram geridas pelo setor privado (Motoyama et al, 1995, p. 483).

Inicialmente o Centro assumia como objetivos desenvolver o ensino técnico e tecnológico, a partir de algumas diretrizes gerais. Dentre elas se destaca:

I – incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho. (SODRÉ, 1970 *apud* Motoyama et al., 1995, p. 468).

No que diz respeito às atribuições do Conselho Deliberativo (que contava com seis membros e um superintendente nomeado pelo governador), além das questões administrativas e orçamentárias, o decreto determina a função de “I – propor a estruturação dos cursos a serem ministrados, levando

em conta sua adequação às necessidades do mercado de trabalho” (Motoyama et al., 1995, p. 470).

Partindo dos relatos daqueles que foram protagonistas na criação e desenvolvimento do Centro Paula Souza, apresentados no texto de Motoyama et al., podemos entender quais foram as concepções de mundo e educação que servia de pano de fundo para a construção dessa instituição. Einar Kok, por exemplo, frisa a o caráter do Centro de se manter atrelado ao setor produtivo, de modo que seus cursos possuíssem uma flexibilidade operacional (ibidem, p. 471).

O surgimento do Centro Paula Souza ocorre no momento de crescimento econômico do país e, dessa forma, se propõe a oferecer cursos relacionados às diversas áreas de produção, destacando sempre a importância de formar profissionais preparados para as novas demandas do mercado. O princípio era de, portanto, se contrapor ao ensino “bacharelesco” que era direcionado às elites e as distanciava da produção propriamente dita, estando presentes apenas como proprietárias ou consumidoras (ibidem, p. 478).

Todavia, durante a década de 1990 o discurso de pessoas vinculadas ao Centro Paula Souza distingue-se daqueles expostos nas décadas anteriores. A professora Vilma Aparecida Lucio (trabalhou na implantação da Fatec de Americana) afirma a necessidade de uma reformulação do ensino técnico. Segundo ela, os currículos precisam ser repensados “para formar o profissional com capacidade crítica, senso de responsabilidade e ética, o ensino não poderá ser o tradicional e ultrapassado” (ibidem, p. 484). Acompanhando, portanto, o aparecimento de relações de trabalho mais flexíveis em detrimento de um modelo taylorista-fordista, o CEETEPS substitui o “saber-fazer” pela fundamentação científica, ou seja, saber por quê fazer (ibidem, p. 488). Desse modo, considera-se necessária a mudança no âmbito curricular, com vistas a atender as novas demandas de mercado e sociedade. Se na década de 1970 o currículo era composto por 70% de disciplinas profissionalizantes, 20% de disciplinas científicas e 10% de humanidades, no final do século XX isso é revisto. O ensino interdisciplinar e de preparo, não só para o trabalho como também para a vida social em sentido amplo, entram como princípios para o ensino técnico.

De acordo com Motoyama et al., é essencial reiterar também o vínculo do Centro com as rápidas mudanças ocorridas na sociedade e nas tecnologias, por essa razão exigindo uma formação flexível e ágil. Os autores afirmam que essa flexibilidade se dá também a partir da implementação de novos projetos com destaque na pesquisa, o que demonstra que o ensino técnico hoje não se resume à indústria.

Partindo desse panorama histórico, iremos agora analisar dois documentos mais recentes a fim de analisar os princípios e diretrizes presentes hoje nas escolas técnicas de nível médio do Centro Paula Souza.

O *Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”* (2013) traz as disposições às quais estão submetidas todas as escolas do Centro Estadual de Educação Profissional Paula Souza (CEETEPS). O Centro Paula Souza trata-se de uma autarquia do Governo do Estado vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

A ETEC apresenta finalidades semelhantes às aquelas citadas a respeito do Ensino Médio. Sendo assim, trata-se da capacitação do indivíduo para o exercício da cidadania, fornecimento de meios para a progressão no trabalho e continuidade dos estudos, além de desenvolver habilidades para a vida produtiva e social. Constitui-se como “instituição de produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional” (SÃO PAULO, 2013, p. 2, artigo 4º), tendo como norte o princípio da gestão democrática.

Embora as ETECs sejam escolas públicas e gratuitas, o ingresso é realizado por meio de processos seletivos, os chamados “vestibulinhos”. A classificação no Ensino Médio é feita através da avaliação de conhecimentos referentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular.

O currículo do Ensino Médio nas ETECs é organizado sob uma carga horária mínima de 2400 horas, divididas em três anos letivos, e articula formação geral (fundamentada pela Base Comum Curricular) e a parte diversificada. Os cursos são oferecidos de modo: concomitante, integrado e subsequente.

Dentro da carga horária está, além do conteúdo teórico, a parte prática que corresponde aos estágios - que devem proporcionar aos alunos

experiências profissionais que contribuam para sua formação específica - ou pela função já exercidas pelo aluno, que devem ser devidamente comprovadas e, assim como o estágio supervisionado, ter relação e fortalecer a aprendizagem da atividade específica do curso.

A avaliação tem por objetivo diagnosticar as competências adquiridas, as dificuldades e o rendimento do aluno. O professor deverá realizar sínteses de avaliação do rendimento do aluno, que são expressas pelas seguintes definições: MB (excelente), B (bom), R (regular) e I (insatisfatório). As sínteses devem ser feitas parcialmente e deverão ser acompanhadas de diagnóstico das dificuldades detectadas, para que na síntese final seja apresentado o desempenho do aluno durante o ano.

O segundo documento das ETECs é o que apresenta as *Diretrizes Gerais Para Cumprimento dos Currículos de Ensino Médio e Educação Profissional*. Esse documento trata de questões mais administrativas quanto ao cumprimento do currículo das ETECs, além de reiterar questões já abordadas no *Regimento Comum*. Por essas razões, não vamos nos ater aos detalhes desse documento.

Consideramos, no entanto, relevante destacar algumas questões: de acordo com o documento, o cumprimento da carga horária e dias letivos não garante tudo que está prescrito na organização curricular do curso. O cumprimento do currículo depende também do desenvolvimento das atividades escolares estabelecidas no plano de trabalho de cada docente elaborado em consonância com o plano de curso e no projeto político-pedagógico da escola.

Para a Educação Profissional de Nível Técnico, a carga horária mínima deve ser estabelecida de acordo com a legislação e com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que define o necessário para cada habilitação. No Ensino Médio, são seguidas as regras da LDB, que, como já foi dito acima, determina uma duração mínima de 800 horas por ano, nos três anos de duração dessa modalidade do ensino. Ao menos 75% da carga horária deve ser destinada à Base Comum.

Já no caso do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, a duração dos cursos deverá respeitar a carga horária mínima das duas modalidades. E devem ser acrescidos estágios supervisionados, trabalhos de conclusão de curso e provas finais.

4. OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Para se pensar em uma educação vinculada ao trabalho se faz necessário pensar qual relação existe entre a humanidade e o trabalho. De acordo com Dermeval Saviani (2007) o ato de transformar a natureza em proveito das necessidades humanas é o que caracteriza o trabalho. O trabalho tem caráter *ontológico*. No entanto, uma vez que a existência humana não é garantida pela natureza, mas precisa ser produzida pelos próprios humanos, isso significa que o humano *torna-se* humano, a partir do trabalho. E se o homem precisa aprender a produzir a própria vida, o trabalho é por si só um processo educativo. Na medida em que se desenvolve essa relação entre conhecimento e trabalho é que este último ganha sua dimensão histórica. Como afirma Karl Marx, o trabalho, portanto, apresenta duas dimensões: como necessidade e como expressão da liberdade.

Partindo da premissa de que a reprodução da vida humana deriva do trabalho e este trabalho requer o acúmulo de conhecimentos, trabalho e ensino estão vinculados. No entanto, Saviani afirma que com o advento da propriedade privada e a consequente separação entre as classes, onde uma parcela expropriada da população foi obrigada a trabalhar para viver enquanto outra parcela explora o trabalho, resultou também da divisão no campo da educação. Existia agora a educação para aqueles que iriam exercer atividades manuais (ainda possuía relação com o trabalho, mas agora com caráter de profissionalização) e aqueles que iriam exercer atividades intelectuais.

Gaudêncio Frigotto (2015), ao seguir a indicação de Marx, sugere que a escola, na sua origem, tenha sido pensada apenas para aqueles que não precisavam vender sua força de trabalho. Contrariamente, para a classe trabalhadora foi oferecida uma escola instrumental e de formação estritamente profissional para possibilitar a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

Sendo assim, a educação para o trabalho oferecida na escola da classe trabalhadora não diz respeito ao desenvolvimento da dimensão *ontológica* do trabalho humano, no qual é possível desenvolver todas as habilidades do indivíduo. O ensino profissional oferecido trata-se da dimensão histórica do trabalho (assalariado), que por ser imposto de maneira externa, torna-se alienante e alheio ao trabalhador.

No momento em que a propriedade, o trabalho, a ciência e a tecnologia tornam-se subordinados ao capitalismo, estes perdem seu valor de uso, ou seja, não respondem mais às necessidades dos seres humanos. Sob a égide do capital o conhecimento desenvolvido a partir do trabalho passa a ser valor de troca, podendo produzir lucro e mais-valia para o capital (FRIGOTTO, 2001). Desse modo, a ciência, assim como o trabalho, torna-se mercadoria pertencente ao capitalista. O trabalhador não tem posse sobre os meios de produção nem sobre o conhecimento.

Nesse sentido, a educação ligada ao trabalho na escola não propõe a emancipação do trabalhador através do conhecimento e gestão dos processos de trabalho, mas propala a formação fragmentada do trabalhador. Segundo Frigotto (2015), para a classe trabalhadora se instaura uma escola adestradora, de formação e que responde às demandas do mercado de trabalho.

Como contraponto a esse cenário da educação profissional enquanto perpetuador da dualidade da educação encontra-se no conceito da *politecnia*, empregado por Karl Marx, a possibilidade de unir ciência, trabalho e formação teórica de modo a retomar a *onilateralidade*. Dessa forma, ao conhecer, na teoria e na prática, todos os processos de produção, o trabalhador recuperaria a integralidade humana, superando a separação entre trabalho manual e intelectual.

Uma vez que a politecnia propõe a união entre formação intelectual e formação prática e tecnológica, está estreitamente ligado ao ensino integrado como um caminho alternativo à fragmentação da educação profissional. Conforme nos diz Ciavatta e Ramos (2011), a integração possui a concepção de formação humana que reúna todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Essa formação tem como horizonte a formação politécnica e *onilateral*, com vistas a permitir ao trabalhador o conhecimento sobre todos os processos e relações de produção. Com base no conceito de trabalho enquanto princípio educativo compreende-se o trabalho como ponto de partida pedagógico e metodológico. As autoras salientam que a educação integrada pode ocorrer tendo em vista ou não a profissionalização. A integração entre ensino médio e o ensino técnico é, no entanto, no sentido em que permite que a educação tecnológica se efetive para a classe trabalhadora e tem como finalidade a superação da dualidade educacional e de classes.

Nesse sentido, Gramsci (1968) afirma sobre a necessidade de relacionar a educação escolar com a cultura de um determinado lugar, fazendo com que o ensino escolar seja assimilado à vida. Contudo, o autor, ao comentar sobre o processo de mudanças educacionais ocorrido na Itália, mostra que, em lugar do ensino tradicional baseado na cultura e na formação humanística, foram se difundindo escolas profissionais que procuravam satisfazer as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Como Gramsci afirma, esse tipo de escola, embora tenha demonstre uma face democrática (em oposição ao modelo elitista da escola tradicional), na verdade tende a perpetuar as diferenças sociais, até mesmo dentro da própria classe trabalhadora.

No caso do Brasil, muitos autores apontam para o caráter de fragmentado da educação profissional. A dualidade presente na educação, sobretudo no ensino médio, não é um fenômeno recente. Mesmo a partir da década de 1930, quando o ensino no país passou a contar com uma estruturação de alcance nacional, ainda persiste a divisão entre escolas propedêuticas para aqueles que poderiam seguir os estudos no ensino superior e as escolas profissionalizantes para aqueles que precisavam ser rapidamente incluídos no mercado de trabalho. Como expõem Wermelinger, Machado e Filho (2007), as primeiras iniciativas relacionadas ao ensino profissional partiu dos jesuítas, com as “escolas-oficinas”, que tinham como objetivo suprir a defasagem de trabalhadores manuais no país na época. Em contrapartida, os colégios jesuítas introduzem no Brasil a educação humanística, com o objetivo de formar pessoas para cargos de direção na sociedade brasileira. Isso demonstra que desde a colônia, a educação brasileira se define pela desigualdade.

O caráter assistencialista de promoção de inclusão social empregado à educação profissional no Brasil durante a República colaborou para que esse nível de ensino fosse desvalorizado socialmente. Uma vez que o trabalho manual era associado aos negros e índios escravizados e pessoas pobres e privadas da educação intelectual no geral, a educação profissional foi atribuída apenas àqueles que necessitassem ingressar rapidamente no mercado de trabalho e em cargos que reforçassem a técnica em detrimento do

conhecimento teórico da produção (Almeida e Suhr, 2012; Wermelinger, Machado e Filho, 2007).

Segundo Almeida e Suhr (2012), a educação profissional no Brasil sempre esteve fortemente vinculada às transformações econômicas, políticas e culturais. É possível verificar esse vínculo a partir dos depoimentos encontrados no livro *Educação Técnica e Tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS – Uma história vivida*, os quais demonstram a preocupação dos responsáveis pelo CEETEPS em renovar o Centro de modo a oferecer cursos que se relacionem com o contexto histórico, econômico e social. O Capítulo 2 deste trabalho procurou fazer uma síntese da consolidação da educação profissional desde a década de 1930, quando o sistema educacional brasileiro começa a, de fato, se estruturar. Com efeito, pudemos observar que as iniciativas governamentais pela elaboração e reelaboração do ensino profissional e técnico, sobretudo de nível médio, teve (e ainda tem) relação muito estreita com determinada conjuntura. Essa perspectiva se sustenta quando é possível observar que as reformas e reestruturações ocorrem especialmente, em épocas de grandes mudanças políticas, sociais ou econômicas – e não somente em âmbito nacional, como também global.

No que se refere às políticas educacionais da década de 1990, a Reestruturação Produtiva ocorrida no Brasil engendra discursos que se sustentam na rapidez em que ocorrem as mudanças no mundo social e econômico hoje. Portanto, diferentemente de um vocabulário e até mesmo um *habitus* de cunho taylorista-fordista que fora muito forte até a década de 1970, a mensagem agora aponta para a necessidade de formar cidadãos e trabalhadores ágeis, adaptáveis e flexíveis. Conforme nos mostraram alguns autores, no lócus da educação, “competências” e “habilidades” surgem em detrimento dos conhecimentos localizados e conteúdos.

Após a Constituinte de 1988, afirmou-se a obrigatoriedade do Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica e, por conseguinte, reforçou-se o dever do Estado no âmbito da oferta e da expansão desse nível de ensino. De acordo com Sabrina Moehleck (2012), a LDB de 1996 definiu os objetivos do Ensino Médio enquanto formação para continuidade dos estudos, desenvolvimento da cidadania e pensamento crítico, além da preparação para o trabalho. As funções atribuídas a essa etapa escolar tinha como finalidade

romper com a dualidade existente até então entre ensino profissionalizante e ensino preparatório para o ensino superior. Contudo, apesar do discurso de valorização do ensino médio unificado, que contemple a educação para a vida e não somente para o trabalho e de um currículo flexível que se adapte à realidade do aluno, Moehlecke (2012) aponta para a hibridez do texto das DCNEM que acabava, muitas vezes, modificando o sentido original imputado aos termos.

A LDB não contemplou o conceito de trabalho enquanto princípio educativo, o que constava no primeiro projeto para o ensino médio. Essa indicação se coloca somente por meio da formação geral, o que dá margem a ambiguidades e possibilita a instituição de leis complementares que acabaram formulando e reformulando de maneira contínua o ensino médio e a educação profissional de nível médio (ZIBAS, 2005). O discurso que salienta a necessidade de um ensino médio flexível e interdisciplinar está em consonância com a necessidade de se adequar a um novo modo de produção que está em constante transformação (MOEHLECKE, 2012). Na concepção de Zibas (2005), esses princípios alinhados à pedagogia das competências coloca em primeiro plano a construção de um novo profissionalismo.

Nesse mesmo sentido, Ramos e Ciavatta (2011) afirmam que o ideário de “educação para a vida”, formulado na LDB de 1996, insinuava o desenvolvimento de competências que possibilitasse certa flexibilidade do indivíduo em relação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Contudo, a separação do Ensino Médio e da Educação Profissional, executada pelo Decreto nº 2208/97, reforçou a dualidade histórica da educação brasileira entre formação para o trabalho e formação para a continuidade dos estudos. Ramos e Ciavatta (2011) reiteram que nenhum dos projetos educacionais para o Ensino Médio ou o Ensino Profissional estava centrado nos sujeitos, mas sempre estiveram subsumidos ao caráter economicista da educação. De acordo com Aparecida Neri de Souza (2012), a noção de competências no Brasil está associada à reestruturação produtiva e às políticas de educação profissional promovidas principalmente nos anos 1990. Sendo assim, a pedagogia das competências serviria para preparar o trabalhador a essas condições, por meio do esvaziamento e fragmentação curricular.

Como contraposição ao cenário de dualidade e fragmentação do ensino médio e do caráter utilitário presente na educação profissional, a partir dos anos 1980, com a iminência da redemocratização, os debates acerca da educação no Brasil se situava na defesa pela “educação unitária, *onilateral* e politécnica” (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 30). Nas últimas décadas surgiram novas propostas de educação profissional de nível médio, que contemple de maneira integral a teoria e a prática. Do mesmo modo, as propostas que já existiam pré-Constituição de 1988 reformularam seus princípios e objetivos, se adaptando ao novo discurso.

Dito isso, faremos a análise dos documentos e artigos acerca da Reestruturação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, ocorrida entre os anos de 2011 e 2014, uma proposta do governo do Estado gaúcho na gestão de Tarso Genro. Essa proposta nos surge como consequência das discussões das últimas décadas e tentativas de transformar o cenário de dualidade que se arrasta na história da educação brasileira. Em comparação a esse projeto, também analisaremos os documentos das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paulo Souza, que, sendo uma autarquia do Estado de São Paulo oferecendo cursos técnicos e profissionalizantes desde 1969, nos aparece enquanto um modelo antigo de educação profissional que procurou se reinventar a fim de adequar-se aos novos modos de produção e relações.

Os altos níveis de reprovação e evasão do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul surgem como justificativa para se pensar em uma nova proposta de educação pública. Além do cenário atual, as mudanças ocorridas no decorrer do século XX no campo da educação surgem também como meio para pensar em novos paradigmas para o ensino público.

De acordo com Vera Maria Ferreira² (2012), o desenvolvimento da indústria no Brasil fez com que a educação se volta para um modelo de formação especializada, de cunho taylorista-fordista. A LDBEN nº 5.692/71 traduz esse modelo na medida em que tornou o ensino profissional compulsório no Brasil. No entanto, a partir dos anos 1990 esse referencial de educação se modifica, em razão das transformações no mundo do trabalho e o

² Coordenadora do Núcleo de Ensino Médio Politécnico e Curso Normal da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS).

grande contingente de informação que a globalização e os meios de comunicação fornecem.

Ferreira (2012) procura comparar esses dois momentos da educação brasileira, afirmando que se por um lado a Lei de 1971 tinha como referência os conhecimentos formais, um currículo fragmentado e descontextualizado da vida dos alunos além de não possuir vínculo entre ensino médio e ensino técnico (matrículas diferentes), por outro lado a LDBEN nº 9.394/96 traz o referencial da politecnia, do trabalho como princípio educativo, um currículo interdisciplinar que articula as áreas do conhecimento e a realidade dos alunos além de uma educação profissional integrada ao ensino médio.

Nota-se, portanto, uma valorização por parte de Ferreira (2012) em relação à LDB de 1996. Segundo essa autora, é a partir desses princípios que se ancora a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio gaúcho. Essa reestruturação é baseada

num suporte teórico explicitado pelo eixo: trabalho como princípio educativo e politecnia. Teve como base os princípios orientadores: pesquisa, parte-totalidade, teoria-prática, interdisciplinaridade, reconhecimento de saberes (educação popular, conforme Brandão, 2002) e Avaliação Emancipatória (FERREIRA, 2012, p. 190).

É, por conseguinte, partindo da concepção de uma educação emancipatória e humana que entenda o conhecimento como originário da prática do homem que a proposta do Ensino Médio Politécnico se coloca. Ademais, fazendo muitas referências às novas concepções de educação trazidas pela LDB de 1996 e as Leis educacionais subsequentes àquela, a Proposta Pedagógica entende que esses novos referenciais reforçam uma articulação entre as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Essa nova perspectiva pretende que o trabalhador, diferentemente do modelo taylorista-fordista de produção, passe a incorporar em sua atividade prática os fundamentos científicos que a sustentam (Seduc, 2011).

A concepção de trabalho defendida pela Proposta Pedagógica entende essa atividade como tudo aquilo que é feito pela humanidade para garantir sua sobrevivência e reprodução. Essa perspectiva implica perceber o trabalho

enquanto responsável pela formação humana (Seduc, 2011). Partindo então de uma leitura gramsciana da relação entre trabalho e formação, o documento parte do trabalho enquanto princípio educativo, ou seja, compreende a necessidade de uma educação que forme dirigentes e trabalhadores reconhecendo que “os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social” (Seduc, 2011, p. 13). É desse modo que as formas tayloristas-fordistas demandavam uma formação de memorização, ao passo que com o advento da tecnologia – e a dinamicidade e instabilidade que a acompanham – a exigência passa a ser de uma formação mais intelectualizada, levando em conta a teoria, o raciocínio lógico formal, a capacidade de adaptação e flexibilidade (Seduc, 2011).

No que se refere à adaptabilidade do ensino e da formação à lógica econômica, o texto de Motoyama (1995) sobre as CEETEPS parecem corroborar com essa perspectiva. O Centro Paula Souza, nascido no final da década de 1960 com o propósito de ir de encontro com o sistema educacional de cunho academicista existente no Brasil até então, tem como objetivo a formação de um profissional que tenha qualificação para atender às demandas do mercado (MOTOYAMA et al., 1995). Se a princípio o foco era na formação para funções industriais, a partir da década de 1990 o CEETEPS procurou estar

em sintonia com uma tecnologia e sociedade em contínua e rápida mudança, que exigem maior agilidade e flexibilidade das instituições, ao implementar novos projetos com ênfase na pesquisa, o que significa também o reconhecimento das potencialidades do técnico e tecnólogo hoje, não apenas na indústria, mas no ensino e pesquisa (MOTOYAMA et al., 1995, 498)

Nesse sentido, Vilma Aparecida Moraes Lucio³ aponta para a necessidade de reformulação do currículo do ensino técnico oferecido pelo

³ Professora do CEETEPS, trabalhou na direção da Escola Estadual Camargo Aranha, participou da implantação da Fatec de Americana e da Escola Técnica de Taquaritinga, tomou parte nos trabalhos da Coordenadoria de Ensino de 2º grau e trabalhou na Etecap.

Centro, de modo que possa “formar o profissional com capacidade crítica, senso de responsabilidade e ética” e, portanto, “o ensino não poderá ser o tradicional e ultrapassado” (MOTOYAMA, 1995, 484). Marisa Fumanti⁴ salienta a importância de pensar um ensino interdisciplinar de modo que permita um intercâmbio maior entre as disciplinas e, no caso das escolas agrícolas, por exemplo, permita que o aluno “tenha, de fato, a dimensão, pedagogicamente, do processo de agricultura do começo ao fim, desde o plantio até a venda” e acrescenta que se pretende “formar da maneira mais ampla possível” (MOTOYAMA et al., 1995, p. 490).

Sendo assim, tanto a Reestruturação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul quanto o CEETEPS – nas últimas décadas – indicam uma sintonia com os direcionamentos defendidos na LDB/1996 e nos últimos documentos educacionais. A defesa de uma educação interdisciplinar, que valorize a flexibilidade e o conhecimento teórico que se vincule ao mundo do trabalho permeia as duas propostas.

Entretanto, a Proposta Pedagógica para as escolas gaúchas traz o conceito marxista de politecnia, que, de acordo com o documento, se traduz no domínio intelectual da técnica. Para isso, tanto o a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio quanto o Ensino Médio Politécnico devem estar ancorados no mundo do trabalho (mesmo esse último não sendo profissionalizante).

Sobre o conceito de politecnia Sousa Junior (2012) afirma que a integração na proposição marxiana está para além da união entre ensino, trabalho e educação tecnológica, mas contempla também a práxis político-educativa, ou em outras palavras, a ação política do trabalhador. O autor considera um reducionismo da noção de educação integrada em Marx e Engels

acreditar que a transformação das instituições de educação, tornando-as instituições que integrem as dimensões da formação profissional e geral, estaria contemplando plenamente as indicações marxianas de formação integrada (JUNIOR, 2012, p. 99).

⁴ Professora do CEETEPS, Membro do Conselho Editorial Informativo do CEETEPS, diretora-presidente da Associação das Escolas Técnicas do CEETEPS (1988-1990 e 1990-1992), coordenadora do ensino técnico do CEETEPS.

Assim como vimos no Capítulo 1 desse trabalho, para Marx a integração entre educação intelectual, educação tecnológica e trabalho manual permitiria ao trabalhador obter conhecimento sobre todos os processos de produção, o que elevaria a classe trabalhadora acima de todas as outras classes. Sabendo disso, Sousa Junior (2012) afirma que a politecnia não é um fim para Marx, mas um meio mais amplo de formação da classe revolucionária. Partindo disso o autor passa a discutir a factibilidade da politecnia dentro do capitalismo. O autor afirma que, conquanto a educação politécnica tenha como contribuição a formação do sujeito socialmente revolucionário, não realiza essa formação sozinha. Desse modo, “A pretensão da politecnia é formar trabalhadores mais desenvolvidos, que dominem mais amplamente os saberes gerais, os saberes ligados ao trabalho, mas não pretende modificar outras esferas da formação humana.” (SOUSA JUNIOR, 2012, p. 104).

Partindo desse pressuposto, Sousa Junior (2012) diferencia a concepção de educação politécnica e educação onilateral, afirmando que essa última determina a formação completa do homem, não apenas no campo cognitivo, mas também subjetivo, levando em conta a formação político-revolucionária.

De fato, a proposta do Ensino Médio Politécnico se dá a partir de uma concepção de politecnia que evidencia a integração entre educação e trabalho, não abordando de forma contundente a questão da práxis político-educativa. O ex-Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul nos anos de 2011 a 2014, José Clóvis de Azevedo, em entrevista afirma que a vinculação do trabalho ao Ensino Médio se dá pela apreensão de uma realidade na qual jovens em idade escolar necessitam se inserir no mercado de trabalho. Portanto, o ex-Secretário afirma que a Reestruturação se vale do conceito de educação politécnica por entender que a conjuntura demanda uma formação que prepare o jovem para trabalho. Sendo assim, José Clóvis defende uma releitura da politecnia, de modo que passe a aproximar a educação do mercado de trabalho (ALEXANDRE, 2015).

Ainda segundo Alexandre (2015), José Clóvis de Azevedo argumenta que o Ensino Médio Politécnico tem o propósito de minimizar a dualidade existente no sistema educacional do país, que divide os estudantes entre aqueles que irão ingressar no ensino superior e aqueles que irão ingressar ou

permanecer no mercado de trabalho. De acordo com o ex-Secretário, o trabalhador lida agora com máquinas complexas, de modo que se faz necessário estabelecer relações e possuir espírito crítico. O trabalhador deve ter um conhecimento geral sobre as relações de produção e é nesse contexto que o conceito de politécnica se atualiza e se refaz (ALEXANDRE, 2015). Para o ex-Secretário José Clóvis de Azevedo, a politécnica deve ter como horizonte as grandes indústrias modernas, pois hoje a produção está pautada no toyotismo e na produção flexível que demanda, portanto, trabalhadores flexíveis. Na concepção de José Clóvis, essa proposta de formação visa um trabalhador que “conhecendo o funcionamento do mundo do trabalho, possui condições de interagir com o mesmo de forma crítica e ativa” (ALEXANDRE, 2015, p. 111).

Até aqui, os princípios que orientam os objetivos do Ensino Médio Politécnico e das ETECs nos dias atuais aparecem de maneira muito semelhante: uma formação flexível que proporcione ao indivíduo a capacidade de refletir sobre sua ação e se posicionar no mundo do trabalho como um ser crítico. O currículo escolar deve, portanto, estar em consonância a esses princípios.

A organização curricular do Ensino Médio Politécnico tem carga horária total de 3000h, dividida igualmente em três anos. O currículo é composto por uma formação geral e uma parte diversificada, sendo: no primeiro ano 75% de formação geral e 25% de parte diversificada, no segundo ano 50% para cada parte e no terceiro ano 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. De acordo com o Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico, “Esta proporcionalidade de distribuição das cargas horárias dos dois blocos não é rígida, visando assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e disciplinar” (Seduc-RS, 2012, p. 7). A articulação dos dois blocos se dá pelos projetos construídos através do Seminário Integrado que se trata de um espaço de articulação entre conhecimento e realidade social, no qual são elaborados projetos que integra pesquisa e eixos temáticos transversais. Esses projetos são de responsabilidade dos professores, possibilitando a construção coletiva do currículo e constam na carga horária da parte diversificada (FERREIRA, 2012).

Quando observada na prática, a Reestruturação do Ensino Médio Politécnico revela dificuldades na aplicação, sobretudo na fala dos professores.

A partir da dissertação de mestrado de Josiane Machado Alexandre (2015), na qual foram entrevistados professores e funcionários da equipe diretiva de três escolas, faremos uma análise das falas, com vistas a pensar sobre a aplicabilidade desse projeto na realidade.

O primeiro ponto que será destacado diz respeito ao pouco ou nenhum conhecimento dos professores em relação aos conceitos norteadores da Reestruturação. A definição de politecnia, por exemplo, é diversa e muitas vezes incompleta.

Na verdade, eles pegam muito a questão do trabalho, da formação para o trabalho, enfim, essa questão (Joana, professora da Escola A). (ALEXANDRE, 2015, p. 116)

O politécnico é o ensino que o governo definiu como aquele voltado para as atividades de trabalho não de metodologias técnicas, ou seja, de contextualizações sociais (Antenor, diretor da Escola B). (ALEXANDRE, 2015, p. 122).

Pois é, se a gente pegar pela palavra, técnico, maneira de trabalhar, poli é uma coisa mais multi, mais abrangente, talvez, eu não sei se o nome tá adequado (pesquisadora: a senhora sabe de onde vem o nome?) não, acredito que foi o governo que colocou, mas eu não sei da onde (Ana Cristina, professora da Escola B). (ALEXANDRE, 2015, p. 122).

Politecnia seria os vários tipos de conhecimento que ele vai adquirir ao longo dos três anos (pesquisadora: me explica um pouco mais, por favor) suspiro profundo... deixa eu pensar... é que o politécnico seria o que... pra o aluno sair técnico em alguma coisa, em alguma área do conhecimento, então assim, ele teria um conhecimento mais técnico nas ciências da natureza, mais técnico na matemática... seria essa a proposta de politecnia (Caroline, supervisora da Escola C). (ALEXANDRE, 2015, p. 128).

A maioria das falas nas entrevistas mostra um apoio dos professores e gestores à reforma, indicando para a compreensão da necessidade de mudanças no ensino público gaúcho. No entanto, a maneira como a proposta

foi aplicada na escola é muito contestada. Somente a equipe diretiva da Escola B não apresentou resistência à proposta, pois a escola já tinha um projeto pedagógico semelhante. Todavia, o discurso dos professores de todas as escolas se coloca em uma posição de passividade em relação à Reestruturação.

Então algumas ideias são interessantes porque elas mexem um pouco com a estrutura escolar que a academia enxerga como engessada [...] Entretanto, a forma como a gestão da “Cre” (coordenadoria de educação) implementou, ela tem problemas sérios assim, inclusive quanto a autoestima dos professores em sala de aula, então tem vários problemas (Carlos, professor da Escola A). (ALEXANDRE, 2015, p. 114).

Na verdade a reforma, uma reforma na estrutura do ensino médio deveria ser feita, demorou até pra ser proposta, porém o que a gente questiona é como ela foi feita porque efetivamente não teve participação do coletivo do grupo que trabalhava na escola, a gente tem conhecimento que foi um grupo de estudiosos, acadêmicos que fez a proposta (Gabriele, coordenadora da Escola A). (ALEXANDRE, 2015, p. 114).

Essa proposta não veio discutida lá das bases, das escolas, como havia um documento único para todas as escolas a gente só podia mexer naquilo ali, não havia muitas coisas além disso. Eu estava envolvida pela proposta de mudança, que discutia educação, o médio não discute educação e eu gostei dela exatamente por isso (Silvana, diretora da Escola C) (ALEXANDRE, 2015, p. 126).

Como nos mostra Alexandre (2015), a fala dos professores aponta para uma falta de apropriação tanto dos conceitos norteadores da reestruturação, quanto dos objetivos da mesma. Pode-se relacionar com esse cenário a queixa dos professores acerca de certa imposição e falta de diálogo por parte da Secretaria de Educação no momento da implementação da reforma. Cabe lembrar que o início dos debates, na etapa escolar, ocorreu no final de setembro de 2011, ao passo que a proposta entrou em vigor já em 2012. O

pouco tempo dedicado à discussão da proposta pode ter influenciado na falta de conhecimento apresentada pelos professores.

Outro ponto abordado pelos professores diz respeito ao novo formato de avaliação imposto pelo governo estadual. Denominada Avaliação Emancipatória, esse modelo se baseia no “acompanhamento do processo do ensino, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, singular – no tempo adequado de aprendizagem de cada um” (SOUZA, 2012, p. 201). Além disso, a exigência do acompanhamento individual pressupõe a necessidade de um registro, um parecer descritivo, já que não se avalia mais o aluno por notas, mas pelos conceitos de Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). Quanto às mudanças suscitadas na rotina do professor, alguns relatam que

A primeira mudança óbvia é que há, enfim, um acúmulo de tarefas burocráticas que foge da nossa realidade [...] a questão da avaliação, por exemplo, a avaliação emancipatória também é um ponto problemático porque não houve discussão sobre isso [...] ela pressupõe a construção de pareceres [...] como o governo não paga o piso a gente é obrigado a pegar um maior número de horas com um acúmulo de alunos, daí não consegue implementar uma avaliação emancipatória (Roberto, professor da Escola A). (ALEXANDRE, 2015, p. 117).

Aí o pai olha aquele boletim e vê CSA, CPA e pergunta: Mas de fato, como meu aluno, quer dizer, meu filho tá? Ai a Seduc diz que a gente tem que construir pareceres individuais, mas eu tenho 420 alunos, daí não é queixa de professor que tá acomodado, mas é humanamente impossível fazer parecer para 420 alunos (Carlos, professor da Escola A). (ALEXANDRE, 2015, p. 118).

Eu acho que teve um pouco de desinteresse, mas isso porque os alunos ainda não estão preparados para esta metodologia de conceitos, eles estavam ainda muito focados na nota. (Pesquisadora: o que os alunos criticam?) Eles criticam que, por exemplo, um aluno que é muito bom, que é nota dez, vai ficar igual a um aluno que é mediano, porque o conceito não

tem graduações, ele vai do oito ao oitenta, então ou tu é oito ou tu é oitenta, daí desmotiva um pouco (Marcelo, professor da Escola B). (ALEXANDRE, 2015, p. 124).

O conceito da nota, a nota o aluno fica muito livre a se ele se esforçar, ele passa e fica livre, o conceito fica livre para motivá-lo, mas o aluno não vai saber exatamente se ele tá bem ou tá mediano porque o satisfatório ele inicia a um pouco acima da média ou bom, ótimo, fica difícil eles enxergarem essa visão (Cristiano, professor da Escola C). (ALEXANDRE, 2015, p. 129).

As falas dos professores Roberto e Carlos, ambos da escola A, refletem a situação dos professores do estado do Rio Grande do Sul. Conforme nos mostra Alexandre (2015), o CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul) se colocou contra a reforma com as justificativas de imposição por parte do governo por meio de Decreto e falta de diálogo com a comunidade escolar. Além disso, havia críticas à diminuição de carga horária da formação geral em benefício da parte diversificada, de formação técnica. Protestos também ocorreram em defesa do pagamento do piso salarial para os professores do Estado, além das mudanças nas rotinas desses profissionais (ALEXANDRE, 2015).

Mais uma mudança na rotina escolar realizada pela Reestruturação do Ensino Médio Politécnico diz respeito à parte diversificada que, além de contar com disciplinas para a formação profissional, é constituída também pelo chamado Seminário Integrado. Essa atividade propõe o vínculo entre conhecimento e realidade social, se constitui por projetos e pesquisas envolvendo temas transversais e contam com a responsabilidade do professor.

Mudou muito porque eu tinha só a disciplina de língua portuguesa e hoje eu tenho a disciplina de seminário integrado, então teve essa nova disciplina, o seminário veio com essa intenção de unir as disciplinas e aí eu tive que me adaptar a todo esse sistema porque eu não sabia que proposta, o que eles queriam exatamente que a gente fizesse (Marcelo, professor da Escola B). (ALEXANDRE, 2015, p. 123).

Eu acho que deveriam fazer formações para os professores do seminário integrado porque o que que acontece é que o professor de seminário integrado, as vezes é aquele que sobra e ai eu tenho que colocar ele pra fechar a carga horária. O professor de seminário integrado não se sente integrado no processo, já começa por ai. A proposta de seminário integrado é boa porque pega essa coisa de unir as disciplinas, mas já peca porque os professores não tem essa visão (Caroline, supervisora da Escola C). (ALEXANDRE, 2015, p. 142).

Outros depoimentos apontam para a falta de vínculo entre a proposta e a realidade vivida pelo aluno. A mudança no currículo, o tipo de avaliação por conceito em detrimento das notas e a alteração na carga horária não estaria contemplando a vontade do aluno de ingressar em uma universidade pública. Como afirma o representante da Direção Central do CPERS, Luiz Veronezi

O termo politécnico, por exemplo, é um termo marxista, mas o projeto do governo de marxista não tem nada, apenas visa formar mão de obra barata para as empresas da região, além de dificultar o acesso dos estudantes da escola pública à universidade, visto que diminuirá a carga horária de disciplinas como matemática, português, geografia, história e outras para garantir disciplinas de orientação tecnicista (A VERDADE, 2011 *apud* ALEXANDRE, 2015, p. 78 e 79).

A fala de Luiz Veronezi é semelhante ao depoimento de alguns professores, que se colocam contra o formato da reforma por estar afastando o aluno do vestibular e aproximando da formação profissionalizante.

Essa reforma, eu acho que o objetivo deles seria, que eu acho, é integrar alunos com o mercado de trabalho, porém o politécnico deles não tem nada a ver com o mercado (Maria, supervisora da Escola A). (ALEXANDRE, 2015, p. 116).

eu concordo, só que eu acho que não dá pra esquecer dos conteúdos específicos e quer queira quer não, eles vão ser cobrados no mercado de trabalho e o que vem pela frente é

vestibular e Enem (Jéssica, professora da Escola B).
(ALEXANDRE, 2015, p. 123).

Nota-se que os docentes encontram uma incompatibilidade entre o que é pretendido em questão de formação para o trabalho na Reestruturação do Ensino Médio Politécnico e a realidade com a qual os alunos do ensino público se deparam. Por mais que se modifique o modelo escolar, o mundo do trabalho e o sistema de avaliação em âmbito nacional seguem nas mesmas formas, ditadas pela dualidade, separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e a medição da apreensão de conteúdos escolares a partir de notas.

Conclui-se, assim, que embora os docentes e gestores, no geral, enxerguem a necessidade de haver uma reforma no ensino público gaúcho, muitos deles se colocam contra a maneira pouco democrática como a proposta foi colocada em prática. Poucos meses para os debates, pouco conhecimento sobre os conceitos norteadores da Reestruturação, falta de objetividade por parte da Seduc-RS, condições de trabalho precárias e demandas não atendidas por parte do Estado podem ter contribuído para a fragilidade do Ensino Médio Politécnico.

É possível notar que os princípios defendidos pela Reestruturação do Ensino Médio Politécnico estão estreitamente relacionados àqueles da LDB de 1996 e das últimas Diretrizes Curriculares. Ou seja, valoriza-se uma educação flexível, centrada no aluno, que prepare o indivíduo para um mundo globalizado, onde tudo é dinâmico. Pretende-se formar não mais um trabalhador especializado, mas um sujeito crítico e adaptável. Essa dimensão do ensino também está presente nos documentos das ETECs.

Quanto aos conceitos norteadores da Reestruturação das escolas gaúchas, a Politecnia e o Trabalho como Princípio Educativo, presentes na literatura marxista e gramsciana respectivamente, surgem como uma maneira de incluir o aluno no mundo do trabalho, porém contemplando a formação humanística e onilateral. Contudo, a leitura dos depoimentos contesta essa concepção da proposta.

A crítica de alguns docentes em relação ao enfoque da formação para o mercado de trabalho em detrimento do ensino para o acesso ao ensino superior faz com que, pelo menos nos casos apresentados por Alexandre

(2015), o conceito de politecnia utilizado pela proposta não atue como um meio para a elevação da classe trabalhadora acima das outras, como Marx preconiza, mas sim como forma de favorecer as classes dominantes. Mario Manacorda (2007) fala sobre a crítica de Marx à formação que consiste “em adestrar o operário em tantos ramos de trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou a mudanças na divisão do trabalho.” (MANACORDA, 2007, 100), afirmando que essa é a proposta predileta dos burgueses.

Por outro lado, há professores e funcionários que indicam a falta de compatibilidade entre o Ensino Médio Politécnico e a realidade do aluno. O conceito de Trabalho como Princípio Educativo, cunhado por Antonio Gramsci em defesa da Escola Unitária, não foi bem apropriado pelos professores e gestores. Ademais, mesmo nos documentos norteadores da proposta, esse conceito se apresenta como reconhecimento da necessidade de uma escola que, além de formar dirigentes e trabalhadores, acompanhe as mudanças da sociedade. Porém, como afirma Manacorda (2007), o trabalho para Gramsci não se trata de algo complementar ao processo educativo, mas se insere pelo método. Esse termo não é citado nos documentos e pode indicar a falta de propriedade com que os professores e gestores falavam sobre a questão do trabalho na escola.

O problema do conflito entre o programa, a forma disciplinar e a posição dos docentes já havia sido trabalhado por Moisey Pistrak ao comentar sobre a reforma no sistema educacional soviético pós-revolução. Assim como alguns relatos dos docentes e gestores do Rio Grande do Sul que demonstram a não adaptação dos próprios professores aos novos métodos de avaliação, Pistrak (2015) afirma que a formação dos professores mantinham as tradições metodológicas, o que entrava em conflito com o novo modelo educacional.

Os conceitos de Politecnia e Trabalho como Princípio Educativo não se mostraram, portanto, bem apropriados, seja nos documentos norteadores da Reestruturação do Ensino Médio Politécnico, seja no discurso dos docentes e gestores das escolas. Falta de objetividade na determinação dos conceitos por parte da Seduc-RS, a falta de participação da comunidade escolar na

elaboração dos documentos⁵ e condições precárias do trabalho docente no estado gaúcho apontam para a falta de identificação do professorado com a reforma. Embora afirmem a necessidade de mudanças e melhoras no sistema público do Estado, se mostraram contrários a diversos pontos.

⁵ Embora o documento pudesse sofrer alterações, a proposta já estava pronta quando entrou para debate público.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou abordar a questão da educação profissional no Brasil, compreendendo seus limites e suas possibilidades dentro do contexto brasileiro de educação.

Desde a Primeira República a educação é dividida entre formação para aqueles que irão ingressar no ensino superior e formação técnica para aqueles que irão ingressar no mercado de trabalho, sobretudo em trabalhos manuais. A dualidade na educação brasileira persiste na história do país mesmo após o estabelecimento de um sistema educacional em âmbito nacional, que ocorreu na década de 1930. Na década de 1940 surgem sistemas educacionais que visam à formação profissional, persistindo com a dualidade. A partir da década de 1980, com a iminência da volta da democracia, a educação pública surge nos debates como direito de todo cidadão e a partir da Constituição de 1988 temas como a educação politécnica e integral, que una a possibilidade de ingressar no ensino superior e a preparação para o mundo do trabalho, vêm à tona. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1996 não contemplou todas as reivindicações de estudiosos e movimentos sociais. Define-se como uma Lei minimalista que permitiu que ao longo do tempo leis complementares modificassem gradativamente o modelo educacional. A dualidade da educação, portanto, não foi extinta.

Partindo da teoria marxista de politecnia, do conceito de trabalho como princípio educativo da pedagogia gramsciana e da colaboração de comentadores sobre o vínculo entre educação e trabalho, analisamos o caso da Reestruturação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Uma vez que a proposta se coloca enquanto um modelo de educação que se opõe às formas de ensino profissional e ensino médio que visam apenas à inserção do indivíduo no mercado de trabalho, contrapomos a reforma ao modelo das ETECs.

A leitura dos documentos de ambas as propostas mostraram uma consonância destes aos princípios da LDB de 1996. O Centro Paula Souza (que administra as ETECs) nasce em 1969 para suprir a necessidade de formar técnicos em um período de crescimento industrial do país. No entanto, a partir dos anos 1990 com o surgimento da microeletrônica e uma sociedade

cada vez mais dinâmica, o Centro passa por reformas que tinham o propósito de adaptar os cursos para a nova realidade do mundo do trabalho. Desse modo, uma vez que o mercado de trabalho não demanda mais de trabalhadores especializados de acordo com o modelo taylorista-fordista de produção, a formação de trabalhadores críticos, flexíveis e adaptáveis passa a ser defendida. Ainda que a Reestruturação do Rio Grande do Sul se coloque como uma proposta inovadora, sua compreensão de integração entre ensino e trabalho se assemelha àquela defendida pelas ETECs e grande parte dos documentos educacionais das últimas duas décadas.

A Reestruturação no Rio Grande do Sul foi recebida com protestos e contestações por parte dos professores. Nesse período os docentes reivindicavam por melhores condições de trabalho e pelo pagamento do piso salarial. A proposta foi vista como uma imposição do governo, pois, embora fosse possível realizar alterações no documento durante as etapas de debate, este foi escrito sem participação da comunidade escolar. Outro ponto questionado pelos professores foi a mudança de avaliação: usam-se conceitos em lugar das notas, além da determinação de que sejam realizados pareceres individuais para o acompanhamento do aluno.

Esse cenário reflete na falta de conhecimento dos professores acerca dos conceitos norteadores da reforma, como podemos observar nos depoimentos dos professores entrevistados (ALEXANDRE, 2015). Os termos Politecnia e Trabalho como Princípio Educativo não são bem apropriados, levando a uma interpretação individualizada, além da falta de conhecimento da origem teórica dos conceitos. A Secretaria de Educação, sob uma face de defesa da democracia, permitiu que cada escola tivesse sua própria compreensão da proposta, o que acabou causando percepções muito difusas.

É notório que a crítica dos professores e gestores não se dirige à reforma em si, uma vez que reconhecem a necessidade de mudanças no sistema educacional. As contestações se dão na medida em que as equipes escolares, sobretudo professores, não se sentiram parte do processo de elaboração da proposta. Os debates ocorridos em apenas três meses, imposições que mudaram completamente a rotina escolar e a carência de uma formação que prepare de fato o professor para o novo modelo de ensino se mostram como principais causas do descontentamento por parte dos docentes.

Se por um lado a Reestruturação do Ensino Médio do Rio Grande do Sul se mostrou muito semelhante à proposta das ETECs de se aproximar das demandas do mercado de trabalho atualmente, por outro a primeira proposta demonstrou grande descontentamento por parte dos professores. Embora haja algumas experiências positivas, os protestos antes e durante a execução da proposta e os relatos dos professores indicam que a Reestruturação não alcançou o objetivo almejado.

Muitos problemas encontrados na execução da Reestruturação do Ensino Médio Politécnico já haviam sido relatados por Moisey Pistrak durante a realização das reformas educacionais na União Soviética pós-revolução. Assim como no caso soviético, os docentes do Rio Grande do Sul se mostraram sem preparação para adotar o novo programa, pois sua formação não contemplava o caráter interdisciplinar da proposta. Conquanto muitos professores entendessem algumas mudanças como positivas, a falta de informação e apreensão dos conceitos e objetivos da Reestruturação dificultou o trabalho das escolas.

A presente pesquisa ao analisar as fragilidades na execução da Reestruturação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul aponta para a inevitabilidade de se pensar uma proposta de educação que supere a dualidade história do ensino brasileiro por meio da real integração entre ensino e trabalho. A educação pública deve permitir a formação intelectual e manual, porém essas questões devem ser amplamente discutidas com a comunidade escolar e sociedade em geral. Os professores do ensino secundário não só possuem o conhecimento prático da rotina escolar e perfil dos estudantes, como também têm contribuições teóricas a fazer. A formação de intelectuais orgânicos, utilizando conceitos gramscianos, mostrou-se indispensável para o sucesso de um projeto direcionado às classes trabalhadoras.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação profissional e tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.24, n.92, p.719-742, jul./set. 2016.
- ALEXANDRE, Josiane Machado. Reestruturação Curricular: estudo de casos múltiplos sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- ALMEIDA, Andréa Cristina de; SUHR, Inge Renate Fröse. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. Revista Intersaberes, Curitiba, v. 7, n. 13, p. 81-110, jan./jun. 2012.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudencio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, p. 228-248, jul./dez. 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.
- GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- JUNIOR, Justino de Souza. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos Sobre Educação e Ensino. 5ª edição. São Paulo: Centauro, 2006.

MOTOYAMA, Shozo (org.). Educação Técnica e Tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS – Uma história vivida. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 137- 151, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. Educ. rev., Curitiba, n. 20, p. 279-298, Dez. 2002.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick. Ensaio sobre a escola politécnica. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Fundamentos da escola do trabalho. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: 2011 – 2014. Disponível em: < http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2016.

_____. Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico. Disponível em: < http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2016.

ROCHA, Silvio Jandir Silva da. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SÃO PAULO. Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18 de julho de 2013. Disponível em: < <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>> Acesso em: 29 de abril de 2016.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 4ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Aparecida Neri de. Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho. Educação e Sociedade, v. 33, n. 118, p. 81-95, jan./mar. 2012.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; FILHO, Antenor Amâncio. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, abr./jun. 2007.